



# Schönberger Hefte

# 3/87

# SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nr. der Heftreihe 62 / 17. Jahrgang

ISSN 0170 — 6128

# 3/1987

---

Herausgeber: Religionspädagogisches Amt und Religionspädagogisches  
Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Redaktion: Gerhard Brockmann / Hans Heller

Zuschriften an: Religionspädagogisches Studienzentrum  
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, Telefon 0 61 73 / 40 51

---

Inhalt:	Günter Göbler: Zum Geleit . . . . .	1
	Helmuth Mühlmeier: Religionspädagogische Supervision als Personenbezogener Prozeß . . . . .	2
	Walter Gerhardt: „Jesus von Nazareth“ in den Weiterbildungs- kursen der Sekundarstufe I . . . . .	9
	Konkretion Rahmenrichtlinien: Hans Heller / Hildegard Wagner: Gott zieht mit uns — Ein Unterricht in einem zweiten Schuljahr . . . . .	16
	Gerhard Brockmann: Drei Beispiele der Annäherung an die Kunst des Arrangierens von erfahrungsbezogenem Lernen . . . . .	33
	Manfred Kopp: Das Wort zum Wochenende . . . . .	38
	Ernst-August Küchler: Zur Situation der Konfirmandenarbeit in der EKHN — Bestandsaufnahme und Perspektivüberlegungen . . . . .	44
	Gerd Wiesner: Grenzen als Brücken — Ökumenisches Lernen auf einer Studienfahrt durch Polen . . . . .	59
	Schulfunkprogramm Herbst '87 . . . . .	69

---

Anschriften der  
Autoren  
dieses Heftes:

Dr. Gerhard Brockmann, Walter Gerhardt, Hans Heller, Manfred Kopp, Dr.  
Ernst-August Küchler, Helmuth Mühlmeier, Gerd Wiesner:  
Religionspädagogisches Studienzentrum  
der EKHN  
Im Brühl 30  
6242 Kronberg 3

Günter Göbler, Oberkirchenrat, Paulusplatz 1, 6100 Darmstadt  
Hildegard Wagner, Lehrerin, Roonstraße 5, 6340 Dillenburg

---

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich im Verlag Evangelischer Presseverband in Hessen und Nassau e.V., Neue Schlesinger Gasse 24, Postfach 100 747, 6000 Frankfurt am Main 1

Einzelheft: DM 3,— (zuzüglich Versandkosten)  
Abonnement: DM 9,— (zuzüglich Versandkosten)  
Materialien: DM 0,25 pro Stück (zuzüglich Versandkosten)

Neubestellungen und Adressenänderungen bitte dem Verlag mitteilen

Gesamtherstellung: Buchdruckerei Kühn KG, Darmstädter Straße 26, 6070 Langen

---

Beilagenhinweis: Wir bitten unsere verehrten Leser um Beachtung der Beilage „RU — Unterrichtshilfen; Unterrichtsentwürfe, Unterrichtsmedien für Primarstufe und Sekundarstufe I“

# Zum Geleit

*Im November 1967 hat das Religionspädagogische Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau mit einer Tagung für Religionslehrer an Sonderschulen seine Arbeit begonnen. Zunächst konzipiert als siebtes überregionales Katechetisches Amt, dem neben der Fort- und Weiterbildung der Religionslehrer die Koordination der Arbeit der übrigen Studienleiter zugeordnet worden war, hat es sich in den zwanzig Jahren seines Bestehens zu einem ansehnlichen und renommierten Institut innerhalb der Evangelischen Kirche Deutschlands entwickelt, in dem neben dem Leiter 7 Dozenten die vielfältigen religionspädagogischen Aufgaben in einem jeweiligen Schwerpunktbereich wahrnehmen.*

*Anläßlich des 20jährigen Bestehens möchte dieses Heft durch die Beiträge der einzelnen Dozenten Rechenschaft ablegen und Einblicke in die derzeitige Arbeit ermöglichen.*

*Mit dem personellen Ausbau des Institutes gingen eine räumliche Erweiterung und sachgemäße Ausstattung Hand in Hand, so daß damit im Religionspädagogischen Studienzentrum beste Voraussetzungen für eine zeitgemäße Fort- und Weiterbildung geschaffen worden sind.*

*An dieser Stelle gilt es zunächst den Mitgliedern der damaligen vorrangig verantwortlichen synodalen Gremien — Bauausschuß und Finanzausschuß — für ihren Weitblick und den Einsatz bei der Errichtung des Institutes zu danken.*

*Dank gilt auch allen früheren und bereits ausgeschiedenen Dozenten und Mitarbeitern, ohne deren Einsatz die anfänglichen und zum Teil notvollen Schwierigkeiten, denen sich das Studienzentrum gegenüberübersah, nicht zu bewältigen gewesen wären.*

*Besonders danken möchte ich aber dem jetzigen Leiter und dem Dozententeam sowie allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für ihre Einsatzbereitschaft zum Wohle des Instituts.*

*Ich wünsche dem Religionspädagogischen Studienzentrum in Schönberg eine stete Weiterentwicklung und allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein erfolgreiches Wirken unter Gottes gnädigem Geleit.*

  
Günter Göbler  
Oberkirchenrat

# Religionspädagogische Supervision als personenbezogener Prozess<sup>\*)</sup>

Helmuth Mühlmeier

*Im RPZ hat ein Fortbildungsprojekt begonnen, dessen Ziel es ist, die Teilnehmerinnen zu Religionspädagogischen Beraterinnen zu qualifizieren. Anstoß und Anlaß für die Konzipierung einer solchen Veranstaltung waren folgende Beobachtungen, Erfahrungen und Überlegungen:*

## **Zur Komplexität des religionspädagogischen Arbeitsfeldes**

Jede von Berufs wegen religionspädagogisch Tätige wird für ihre Tätigkeit in einem religionspädagogischen bzw. theologischen Studium an einer Hochschule und im Referendariat bzw. Vikariat an einem Seminar ausgebildet. Zielt das Hochschulstudium auf das wissenschaftliche Arbeiten, so liegt der Schwerpunkt der zweiten Ausbildungsphase stärker im methodisch-didaktischen Bereich, allerdings auch unter wissenschaftlichem Anspruch. Nach dem Bestehen der entsprechenden Examina ist die Kandidatin formal berechtigt, nach Übernahme in den staatlichen oder kirchlichen Dienst bis zu ihrem Ausscheiden aus ihrem Beruf religionspädagogisch tätig zu sein, wenn sie die vorgegebene Ordnung der Institution, in der sie tätig ist, nicht in grober Weise verletzt. Hierin unterscheidet sich die religionspädagogische Arbeit in keiner Weise von sonstiger pädagogischer Tätigkeit in diesem Lande. Das Examen ist so etwas wie der lebenslang gültige Führerschein, d.h. die Fahrerlaubnis im Land der Religionspädagogik. Sollten in der späteren Praxis Probleme auftauchen, so gibt es hierfür religionspädagogische Fortbildungseinrichtungen, die die aus was für Gründen auch immer frustrierte Religionspädagogin wieder fit machen sollen. Voraussetzung, daß solche Fortbildungsangebote wahrgenommen werden, ist, daß die Religionspädagoginnen bzw. Pfarrerinnen so viel

inneres Engagement für ihre religionspädagogische Tätigkeit haben, daß sie sich zur Teilnahme an solchen Fortbildungsveranstaltungen entschließen. Denn die Teilnahme an Fortbildung ist schon mit einiger Mühe verbunden. Aus der Sicht der Adressatinnen solcher Veranstaltungen heißt dies, daß sie ihnen als sinnvoll und lohnend erscheinen müssen. Auch das Problem, daß die Teilnehmerinnen solcher Fortbildungsveranstaltungen oftmals nicht repräsentativ für die im Bereich von Religionspädagogik Tätigen sind bzw. daß Kriterien der größten Bedürftigkeit für Fortbildung nicht erfüllen, kann hier nicht näher eingegangen werden. Etwas lapidar gesagt: diejenigen, die Fortbildung am nötigsten brauchen, kommen häufig nicht.

Ein Blick in den Veranstaltungskalender für religionspädagogische Fortbildungsangebote zeigt, daß diese überwiegend thematisch orientiert sind. Es finden sich Angebote wie z.B. „Weihnachten — auf dem Weg sein“, „Auf einem Auge blind — Symbol und Wirklichkeit“, „Franz von Assisi — Beiträge des heiligen Franz zu aktuellen Problemen in Kirche und Gesellschaft“ oder „Schüler und Eltern — das 4. Gebot“. Daneben stehen Fortbildungsangebote, die mehr methodisch akzentuiert sind, wie z.B. „Erzählen biblischer Geschichten“, „Musizieren mit Orff'schen Instrumenten“ oder „Das Rollenspiel“. Die meisten dieser Angebote haben als weiteren Ordnungsgesichtspunkt eine Schulstufe bzw. -form. Auch wenn bei diesen Angeboten die jeweilige Persönlichkeit des einzelnen Teilnehmers durchaus eine wichtige Rolle spielen kann, so liegt der

<sup>\*)</sup> Im folgenden Aufsatz ist von in der Religionspädagogik Tätigen die Rede. Um der Lesbarkeit willen ist nur eine Geschlechtsform genannt. Die andere ist dabei als mitgemeint zu denken.



Schwerpunkt doch auf der thematischen bzw. methodischen und damit auf einer sachbezogenen Seite. Somit stehen diese Angebote in einer Reihe mit der Art und Weise, wie bei uns in der Regel Berufsausbildung im Allgemeinen und Studium im Besonderen konzipiert sind. Es werden die technischen und rationalen Fähigkeiten trainiert und ausgebildet. Die hohe Wertschätzung dieser Seite des Menschen zeigt sich einerseits auch in den Lehrplänen der Schulen, aber noch stärker in den Ausbildungs- und Studienplänen. Andererseits zeigt sie sich darin, daß diese Wertschätzung in einer immer stärkeren Spezialisierung in allen intellektuell-technischen Bereichen unseres Berufslebens ihren Ausdruck findet. Dabei ist unbestritten, daß diese Fähigkeiten wichtig sind, um sich in einer Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft zu behaupten.

Doch gibt es auch andere Seiten des Menschseins, die darüber nicht verkümmern dürfen. Seit einiger Zeit rückt nun mehr und mehr ins allgemeine Bewußtsein, daß diese Entwicklung wichtige Teile der Einzelnen vernachlässigt. Es ist problematisch, wenn in der Aus-, Fort- und Weiterbildung beispielsweise die emotionalen und irrationalen Seiten des Individuums, seine Einstellungen und Prägungen kaum eine Rolle spielen. Wenn ein Psychologe, der in der Industrie und in der Wirtschaft als Berater tätig ist, behauptet, der Anteil des Irrationalen bei Entscheidungen in diesen Bereichen sei mit mehr als der Hälfte anzusetzen, so taucht damit in einem Gebiet, das weithin vornehmlich als von Rationalität und Effektivität geprägt in Erscheinung tritt, der einzelne Mensch, der Entscheidungen fällt, in seiner irrationalen Seite auf. Um wieviel mehr ist der Bedeutung des Gefühlsbereichs Beachtung zu schenken in Bereichen, in denen die emotionalen und irrationalen Seiten der Betroffenen eine sehr viel größere Rolle als in Wirtschaft und Industrie spielen, wie dies z.B. in der sozialen und pädagogischen Arbeit der Fall ist. Die Bedeutung der Maxime „Nur eine zufriedene Mitarbeiterin ist auf die Dauer eine gute Mitarbeiterin“ ist für diesen Bereich sehr schnell einsehbar. Denn welche Mitarbeiterin, deren Arbeitsfeld

stark von emotional-zwischenmenschlichen Gesichtspunkten bestimmt ist, kann auf die Dauer optimal arbeiten, wenn sie sich selbst über ihre Einstellungen und Prägungen im Unklaren ist bzw. wenn sie durch ungeklärte Probleme in diesem Bereich eine latente Unzufriedenheit mit sich herumträgt.

Diese Zufriedenheit kann kaum in dem notwendigen Maße gewährleistet werden, wenn beispielsweise eine Berufsanfängerin nach ihrem 2. Examen in ihrer religionspädagogischen Praxis weitgehend sich selbst überlassen bleibt. Die ersten Jahre sind für die Ausbildung ihrer pädagogischen und religionspädagogischen Identität von entscheidender Bedeutung. Es ist einsichtig, daß hierbei eine berufserfahrene Kollegin als kontinuierliche Gesprächspartnerin hilfreich sein könnte, zumal wenn diese Gesprächspartnerin in der Lage ist, auch die emotionale Seite der Entwicklung einer Berufsidentität zu begleiten. Einerseits kommen in den ersten Berufsjahren sehr viele neue Eindrücke und Anforderungen auf die Berufsanfängerin zu. Sie kann nicht auf eigene Erfahrungen als Religionspädagogin zurückgreifen, sondern muß sich alles erst einmal erarbeiten. Dabei geht es nicht nur darum, die einzelne Unterrichtsstunde methodisch-didaktisch vorzubereiten, sondern auch darum, sich in ihre Rolle als Lehrerin hineinzufinden. So läßt sich beispielsweise bei Berufsanfängerinnen die Neigung beobachten, sich die Zuneigung und Solidarität der Schülerinnen damit erkaufen zu wollen, daß sie den Schülerinnen signalisiert, selbst doch auch noch ein klein wenig Schülerin zu sein bzw. als solche zu empfinden. Aus solchen falschen Solidarisierungsversuchen erwachsen Enttäuschungen, die häufig als persönliche Niederlagen und persönliche Unfähigkeit empfunden werden. Andererseits werden gerade in diesen ersten Jahren Erinnerungen an die Erfahrung mit Lehrerinnen aus der eigenen Schulzeit abgerufen, an die in manch kritischer Situation mangels Alternative gewissermaßen als Rettungsanker angeknüpft wird. Schließlich hat der Unterrichtsgegenstand „Religion“ neben seiner intellektuellen Seite sehr viel mit verinnerlichteten Werten, Nor-

men, Einstellungen und Haltungen zu tun und hat damit einen stark emotionalen Aspekt. Hier erscheint neben der herkömmlichen Fortbildungsveranstaltung eine über einen längeren Zeitraum gehende Begleitung in Form eines berufsbezogenen regelmäßigen Gesprächs sinnvoll.

Aber nicht nur für die Berufsanfängerin ist solch eine Begleitung als sinnvoll vorstellbar. Auch die berufserfahrene Religionspädagogin findet wenig Gelegenheit, ihre Arbeit als Unterrichtende systematisch zu reflektieren, ihre Erfahrungen zu sortieren, einzuordnen oder auszuwerten, ihre spezifische Rolle als Religionspädagogin einmal genauer anzuschauen, darüber nachzudenken, welche Rolle ihre Schule, ihre Kolleginnen, ihre Schülerinnen und deren Eltern und alle sonstigen äußeren Bedingungen, sowie die von ihr behandelten Lerninhalte und die dabei angewandten Methoden für das Gelingen oder Mißlingen ihres Unterrichts spielen. Es ist unüblich unter Lehrerinnen und Pfarrerinnen, den eigentlichen Unterricht mit Kolleginnen zu besprechen, von Detailfragen vielleicht abgesehen. Welche Lehrerin oder Pfarrerin sucht schon das Gespräch mit einer Kollegin, um Schwierigkeiten zu klären, die sie belasten, oder nach Gründen und Hintergründen für als gut oder als schlecht empfundene Stunden zu suchen. Berufserfahrene Religionspädagoginnen empfinden ihre Arbeit oft als zu sehr von Routine bestimmt. Sie möchten die ausgetretenen Pfade verlassen, ohne zu wissen, wie ihnen dies gelingen kann. Darüberhinaus äußern Religionslehrerinnen immer wieder, daß sie es nur selten erleben, daß Kirche im Religionsunterricht ihren Auftrag als Evangelium wahrnimmt. Sie fühlen sich oftmals in ihrer Arbeit als Religionslehrerin von der Kirche im Stich gelassen.

Auch Pfarrerinnen empfinden im Blick auf ihre religionspädagogische Arbeit Unbehagen. Bei ihnen beschränkt sich pädagogische Arbeit nicht nur auf den Religionsunterricht. Neben dem dazukommenden Konfirmandenunterricht haben auch fast alle anderen Arbeitsbereiche einer Gemeindepfarrerin eine pä-

dagogische Dimension. Pfarrerinnen äußern immer wieder das Gefühl, auf den pädagogischen Arbeitsfeldern allein gelassen zu sein. Dieses Gefühl kommt wohl einerseits aus dem Eindruck, für die pädagogische Arbeit unzureichend ausgebildet zu sein. Solche zu Unzufriedenheit und Unsicherheit führende Insuffizienzgefühle lassen sich aber auch bei anderen pädagogisch Tätigen wie Lehrerinnen und Sozialpädagoginnen, feststellen. Sie haben wohl eine Ursache in der Art des Arbeitsfeldes und in den Ansprüchen der Einzelnen, wie dieses Arbeitsfeld zu bearbeiten sei. Mit den beiden Stichworten „Arbeitsfeld“ und „Person der einzelnen Religionspädagogin“ ist aber das Spannungsfeld gekennzeichnet, auf das das Fortbildungsangebot „Religionspädagogische Beratung“ zielt und wo dieses ansetzt. Das Arbeitsfeld der Religionspädagogin wird wesentlich bestimmt durch ein kompliziertes Beziehungsgeflecht. So hat die Religionslehrerin mit mehreren Schülergruppen zu tun. Neben den Eigentümlichkeiten jeder dieser einzelnen Lerngruppen und der Bedeutung, die diese Eigentümlichkeit für sie haben bzw. dem, was diese an ihr an Reaktionen auslösen, hat sie jede einzelne Schülerin im Blick zu haben. Auch dabei kommt es zu ganz unterschiedlichen Reaktionen bzw. Interaktionsprozessen. Aber die Lehrerin interagiert nicht nur mit ihren Schülerinnen. Sie muß mit dem übrigen Lehrerkollegium, der Schulleitung, den nichtpädagogischen Mitarbeiterinnen in der Schule, der religionspädagogischen Studienleiterin sowie den Eltern zurecht kommen. Dabei spielt das Verhältnis zwischen der Religionslehrerin und der Religion unterrichtenden Pfarrerin z.B. auf der Ebene von Fachkonferenzen, religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften u.ä. noch einmal eine besondere Rolle.

In der religionspädagogischen Arbeit im Allgemeinen und im Religionsunterricht im Besonderen geht es wesentlich um die religiöse Dimension in der Selbstbestimmung der Einzelnen und deren gesellschaftlichen Integration. Im Blick auf den Religionsunterricht heißt es dazu in den Hessischen Rahmenrichtlinien von 1972: „Die religiöse Dimension wird er-

geschlossen durch die Frage nach Wahrheit, nach dem Sinn des Lebens, nach Gerechtigkeit, Werten und Normen.“ Ausgangspunkt ist also das Individuum, dessen persönliche Entwicklung mit pädagogischen Mitteln gefördert werden soll. Diese Förderung wird eingerahmt von bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen, wie sie in der Schule, aber auch in der Kirchengemeinde vorgegeben sind. Sie bestimmen die Handlungsweisen und -möglichkeiten der Religionspädagogin entscheidend mit. Persönlichkeitsprägungen und -strukturen einerseits und vorgegebene Zieldefinitionen und die mit ihnen im Zusammenhang stehenden institutionellen Rahmenbedingungen andererseits bilden einen Kontext, in dem aufgrund ihrer unterschiedlichen Art Spannungen und Konflikte wahrscheinlich sind.

So sind in der religionspädagogischen Arbeit solche Inhalte wesentlicher Bestandteil, die beispielsweise eine Beurteilung in Form von Zeugnissen und Zensuren oft als schwierig erscheinen lassen, zumal wenn diese Zensuren — wie es im Amtsdeutsch heißt — auch noch versetzungserheblich bzw. -relevant sind. Die Arbeit mit Glaubensinhalten und Zensurierung lassen sich für viele Religionspädagoginnen nur schwer miteinander versöhnen.

### **Religionspädagogische Beratung als Strukturierungshilfe und Weg zu differenzierter Wahrnehmung**

Solche Spannungsfelder werden in der religionspädagogischen Beratung, genauer in ihrem Beziehungsgeflecht und ihren Bedeutungszusammenhängen für die Betroffenen angeschaut, um durch differenzierte Wahrnehmung Handlungsfähigkeit zu bewahren bzw. diese wieder zu erlangen. Es werden die hinter solchen Konflikten stehenden Zusammenhänge daraufhin betrachtet, welches beispielsweise die institutionellen und welches die persönlichen Anteile daran sind. Die Erfahrung zeigt, daß oftmals Probleme, die ihre Ursache überwiegend im institutionellen Kontext haben, von der Betroffene ausschließlich auf der persönlichen Ebene wahrgenommen

werden. Aber gerade in der realistischen Differenzierung dessen, was den Konflikt eigentlich erzeugt und ihn ausmacht, liegt häufig ein wichtiger Schritt, Handlungsfähigkeit zu bewahren. Durch eine solche Unterscheidung werden der Betroffenen in vielen Fällen erste Perspektiven sichtbar, sich der Situation wirklich zu stellen. Eine Fixierung allein auf persönlich bedingte Ursachen lähmt und macht handlungsunfähig bzw. läßt nur noch den schmalen Pfad der Reaktion übrig. Es kommt das Gefühl von Überforderung auf. Eigeninitiative oder gar souveränes Handeln verkümmern und führen zu einem Zustand von Frustration, der nur noch das allernotwendigste an Aktivität zuläßt.

Ähnlich sind die Folgen einer undifferenzierten Wahrnehmung, die die Ursachen von Problemen allein auf die institutionelle Ebene, etwa auf die Schul- oder Gemeindeverhältnisse, schiebt. Es sind dann beispielsweise allein die Klassen- oder Größenverhältnisse oder allein die schwierigen Schülerinnen, die angesichts zerrütteter Familienverhältnisse auch kein Wunder sind, die herangezogen werden. Oder es ist die Feststellung, daß die Unterrichtende für solch schwierige Verhältnisse unzureichend ausgebildet ist, was einerseits zwar richtig ist, was aber — wie bereits angedeutet wurde — mehr oder weniger für alle pädagogisch Tätigen gilt und was zudem als Feststellung so lange unproduktiv ist, wie daraus keine Handlungsperspektive gewonnen wird, sondern nur die Legitimation für Resignation.

In der religionspädagogischen Beratung soll also durch Differenzierung eine realistischere Betrachtungsweise erreicht werden um neue Handlungsspielräume zu eröffnen. Man könnte auch von einem Umlernprozeß sprechen, in dem durch Erweiterung der Wahrnehmung neue Perspektiven entdeckt werden.

In diesem Umlernprozeß spielt noch ein anderer Aspekt eine Rolle, der sich in der immer wieder geäußerten Klage über Streß von Lehrerinnen und Pfarrern äußert. Diese Klagen haben oftmals insofern einen gemeinsamen Hintergrund, als sie von Betroffenen kom-

men, deren Berufssozialisation in einer Zeit stattfand, in der hohe pädagogische Ziele in der Diskussion waren und weitgehend als verwirklichter galten. An dem nicht zuletzt daraus resultierenden Selbstanspruch leiden und scheitern viele Lehrerinnen und Pfarrerinnen. Diese Beobachtung wird gestützt und wird als Argument verstärkt durch Erkenntnisse aus der Sozialforschung, die zeigen, daß Lehrerinnen und Pfarrerinnen in vielen Fällen durch den von Ihnen ergriffenen Beruf sozial aufgestiegen sind. Soziale Aufsteiger sind aber besonders strebfähig. Aufgrund ihres sozialen Hintergrunds ist es ihre Norm, nicht versagen zu dürfen, sondern immer alles gut machen zu müssen. Ein Sozialisations-element sozialer Aufsteiger ist deren prägende Erfahrung, bei ihren Eltern nur aufgrund von Leistungen anerkannt worden zu sein. Deshalb sind sie oft nicht in der Lage, auf gelegentliches Versagen mit Gelassenheit zu reagieren, weil sie es in ihrer Kindheit nicht gelernt haben. Verstärkt wird dies noch dadurch, daß in der pädagogischen Ausbildung hohe Ideale und in der pädagogischen Praxis rigide Normen eine große Tradition haben. Auch hier ist Wahrnehmungserweiterung durch religionspädagogische Beratung im Sinne differenzierter und damit realistischer Betrachtung eine Chance zum Umlernen.

### **Anknüpfungspunkte für das Konzept: Aus- und Fortbildung in der Sozialarbeit**

Bei der Konzipierung der Fortbildungsveranstaltung für Qualifizierung zur Religionspädagogischen Beraterin wurden zunächst außerhalb des Arbeitsfeldes Religionspädagogik Anknüpfungspunkte gesucht, da es im Bereich der EKD keinerlei vergleichbare Modelle gab. Dabei wurde auf Erfahrungen aus der Aus- und Fortbildung von Sozialarbeiterinnen zurückgegriffen. Das Arbeitsfeld von Sozialarbeiterinnen hat mit dem von Religionspädagoginnen gemeinsam, daß es ähnlich komplex ist und daß zwischenmenschliche Vorgänge eine wichtige Rolle spielen. Kompetenz für die schnelle Entwicklung von Problemlösungsstrategien ist hier von besonderer

Bedeutung. Dabei kommt es weniger auf angelerntes und reproduzierbares Wissen an, sondern mehr darauf, Augenblicksanforderungen, die sich mit den Begriffen „Hier und Jetzt“ umschreiben lassen, gerecht zu werden. Bei solchen Anforderungen ist nicht möglich, erst in wissenschaftlicher Literatur nachzuschlagen, in welcher Weise sich eine wissenschaftliche Autorität zu diesem oder jenem Fall geäußert hat. Sondern es ist Wahrnehmungs- und Entscheidungskompetenz notwendig, die in der je und je neuen Situation zu angemessenem Handeln befähigt. In dieser Situation steht jede Pädagogin täglich neu. Solches pädagogische Handeln geschieht mit hohen personalen Anteilen. Wer seine individuellen Eigenheiten und Prägungen gut kennt und mit ihnen umzugehen weiß, kann sie pädagogisch nutzen, um seine Ziele zu erreichen. Sie wird überzeugend handeln können, da sie authentisch handelt. Die pädagogische Praktikerin muß also je und je neue Handlungsentscheidungen treffen, die eng mit ihrer Person verbunden sind. Dazu benötigt sie ein einigermaßen verlässliches Modell, das ihr die allgemeine Zielrichtung ihres Handelns angibt. Solch ein Modell kann in der Pädagogik im Allgemeinen und in der Religionspädagogik im Besonderen kein statisches Modell im Sinne eines starren Schemas sein. Es ist aber hier an eine Leitlinie zu denken, die dazu verhilft, den Weg zur optimalen Lösung zu finden. Als eine mögliche Leitlinie ist die Person des Pädagogen denkbar, seine Vorstellungen, seine Empfindungen und Ziele. Die Person ist eine wichtige Komponente im pädagogischen Prozeß. Wenn die Pädagogin viel über diese Komponente weiß und gut mit ihr umgehen kann, kann sie sie im Lern- und Erziehungsprozeß optimal nutzen und sich an ihr orientieren. Sie ist gewissermaßen das Instrument, mit dem die Pädagogin bewußt und zielgerecht arbeitet. Sie ist die Sonde, mit der sie die Inhalte, die institutionellen und organisatorischen Gegebenheiten und die übrigen beteiligten Personen zu erfassen versucht.

Um die individuellen Eigenheiten und Prägungen differenziert wahrnehmen und um die jeweilige Berufsidentität zu

klären, sowie die berufliche Kompetenz zu fördern, bedient sich die Sozialarbeit in ihrer Aus- und Fortbildung der Supervision. Supervision ist eine Methode, die auf das ausgehende 19. Jahrhundert zurückgeht. Damals besorgten im amerikanischen Schulwesen sogenannte Supervisoren Aufsicht und Beratung der Lehrerschaft. Anfangs der 30iger Jahre etablierte sich die Supervision als Aus- und Fortbildungsform in der Sozialarbeit. Inzwischen haben sich zahlreiche Ansätze und Schulen gebildet, so daß es schwer fällt, eine wirklich griffige Definition für Supervision zu finden. Deshalb sei hier nur eine sehr allgemeine von A. Gaertner aus dem Wörterbuch der sozialen Arbeit (Weinheim 1980) genannt. Sie lautet: „Supervision ist ein regelgeleiteter Beratungsprozeß über Probleme und Konflikte der beruflichen Interaktion.“ Diese Zielvorstellung trifft auch im Blick auf das Fortbildungsangebot religionspädagogische Beratung zu.

### Religionspädagogische Supervision

Die aus der Supervision der Sozialarbeit entwickelte Supervisionsform auf dem Arbeitsfeld der Religionspädagogik wird religionspädagogische Supervision genannt. Für sie wurde als Ziel weiter ausformuliert: Die religionspädagogische Beraterin hilft der Ratsuchenden, ihre berufliche Kompetenz zu entwickeln und zu fördern und dadurch die Arbeitssituation im Bereich der religionspädagogischen Arbeit zu verbessern.

„Dies bedeutet:

- mehr Freude an der Arbeit zu bekommen
- berufliche Konflikte besser zu durchschauen und zu bewältigen
- einfühlsamer zu werden
- offene Möglichkeiten zu entdecken und zu entwickeln
- Probleme zuversichtlicher anzugehen
- sich aus Abhängigkeiten zu emanzipieren.“

(Katechetisches Institut der evangelisch-reformierten Landeskirche des Kantons Zürich, 1984)

Diese Formulierung brachten die schweizer Sozialarbeiterin Barbara Zbinden-Scheffer und der schweizer Psychologe Werner Zbinden in die Arbeit ein. Sie zur Mitarbeit zu gewinnen, erwies sich als wahrer Glücksfall, da sie die entscheidenden Impulse für die Konzipierung des Projektes einbrachten. Sie empfahlen auch, aus den unterschiedlichen Ansätzen der Supervision für den Bereich der religionspädagogischen Beratung sich für den Ansatz der Feldsupervision zu entscheiden.

Dazu schreibt W. Zbinden: „Komplexe Tätigkeitsgebiete wie die Sozialpädagogik (Heimerziehung) oder die Unterrichtspädagogik lösen sich bezüglich Praxisformen in eine Vielzahl von Methoden bzw. Techniken auf, die z.T. einen niedrigen theoretischen Entwicklungsgrad aufweisen. Hier setzt die Feld-Supervision ein.

Der Supervisor beschränkt sich auf das ihm vertraute Arbeitsfeld — z.B. Religionspädagogik in der Schule und im Konfirmandenunterricht — und berät hier den Pfarrer und den Katecheten in ihrer Unterrichtstätigkeit. Inhalte dieser Supervision bilden theologische Fragen des Unterrichtens, Arbeitsformen in Präparatation und Unterricht, zwischenmenschliche Abläufe im Klassenzimmer, Beziehungen zwischen dem Supervisor und seinen Kollegen im Lehrerzimmer bzw. zu seinen Berufskollegen usw. Ob nun das Feld „Heimerziehung“ oder „Religionspädagogik in der Schule“ heißt — Feld-Supervisoren bearbeiteten alle beruflichen Probleme des Supervisanden im ihnen vertrauten Berufsfeld sowohl auf der Ebene der handelnden Berufsperson („personal“) als auch auf der Ebene seiner Verflochtenheit mit den Institutionen außerhalb und innerhalb des Feldes („institutionell“).

Der Feld-Supervisor benötigt eigene Erfahrungen im zu supervisierenden Feld, ergänzt durch das notwendige Fachwissen über die Arbeitszusammenhänge und die zu supervisierenden Inhalte. Die Schwerpunkte in der Ausbildung des Feld-Supervisors liegt jedoch in der Supervisionsmethodik, also im Instrumentarium, mit dem die berufliche Beratung erfolgen kann.

Bei Religionspädagogen wird vorausgesetzt, daß sie die wichtigsten Praxisformen für den Unterricht kennen und damit arbeiten können. Der Feld-Supervisor muß in der Lage sein, zusammen mit dem Supervisor die Rahmenbedingungen seines Unterrichts in bezug auf die Schule und ihre Lehrer zu erarbeiten und Formen zu finden, diese Rahmenbedingungen so zu nutzen, daß der Unterricht sinnvoll wird. Zusätzlich werden jedoch grundsätzliche Fragen des Religionsunterrichts, aber auch der beruflichen Identität des Religionspädagogen oder Pfarrers berührt. Dazu benötigt der Feldsupervisor neben seinen Kenntnissen aus dem Praxisfeld „Unterricht“ Formen, solche Gespräche zu führen.

Der Feld-Supervisor ist von der Komplexität des Feldes her kaum in der Lage, mehrere Felder zu supervisieren.“

(W. Zbinden, Verschiedene Formen der Supervision/Praxisberatung, S. 2 f, unveröffentlichtes Manuskript).

Bei ihren Empfehlungen konnten Zbindens auf Erfahrung aus Supervisorenkursen für die Religionspädagogik der evangelisch-reformierten Landeskirche des Kantons Zürich in der Schweiz zurückgreifen. Um eigene Erfahrungen unter den Bedingungen der EKHN zu sammeln, wurde ein Pilotprojekt mit Pfarrern und Religionspädagogen aus diesem Kirchengebiet durchgeführt.

Um ein Mindestmaß an organisatorischer Freiheit zu haben, waren alle Teilnehmer kirchliche Mitarbeiter. Die Freistellung für das Projekt war einfacher zu bewerkstelligen, wenn die Veranstalter und Anstellungsträger der Teilnehmer identisch waren. In drei einwöchigen Blockseminaren lernten die Teilnehmer Elemente der Supervision kennen. In den Zwischenphasen führte jeder zweimal zehn 90minütige Supervisions-sitzungen durch. Diese Sitzungen wurden in dreistündigen Lehrsupervisions-sitzungen von einem ausgebildeten Supervisor begleitet.

Aufgrund der gesammelten Erfahrungen wurde ein Curriculum entwickelt, mit dem der erste reguläre Kurs im Sommer 1986 begann. Er besteht aus fünf einwöchigen Kursblöcken, die innerhalb von

zwei Jahren stattfinden. Vor dem Kurs hat jeder der Teilnehmer/innen zehn Stunden Einzelsupervision zu nehmen. Dahinter steht der Gedanke, nicht bei einem theoretischen, sondern bei einem erfahrungsbezogenen Supervisionsbegriff anzusetzen. Es hat sich inzwischen aber gezeigt, daß diese Stundenzahl zu gering angesetzt war. In den Zwischenphasen hat jede/r Teilnehmer/in — wie im Pilotprojekt — Supervision durchzuführen. Diese Prozesse sind auch auf zehn Sitzungen à neunzig Minuten angesetzt. Es müssen drei Prozesse durchgeführt werden, von denen einer dokumentiert wird. Sie werden ebenfalls in Lehrsupervisions-sitzungen von einem Supervisor begleitet.

Die Teilnehmerinnen des gegenwärtigen Kurses sind ausschließlich Pfarrer/in, die eine besondere pädagogische Qualifikation erworben haben. Die Beschränkung auf kirchliche Mitarbeiter hat die oben auch im Pilotprojekt genannten Gründe. Bei entsprechender Freistellung für solch eine Fortbildung wäre dieses Fortbildungsangebot auch für beim Staat bedienstete Lehrer/innen anwendbar, ja sogar wünschenswert. Die Initiative dazu sollte von daran interessierten Lehrern/innen ausgehen.

Ziel des angelaufenen Projektes ist es, durch ein in seiner Art neues Fortbildungsangebot die religionspädagogische Arbeit in der EKHN zu fördern und zu verbessern. Dies soll dadurch erreicht werden, daß eine gewisse Zahl von religionspädagogischen Beratern/innen eine Art Netz innerhalb der EKHN bilden, so daß allen religionspädagogisch Tätigen eine ortsnahe Anlaufstation für Beratung zur Verfügung steht. Die religionspädagogische Supervision ist dabei die wesentliche Beratungsmethode. Natürlich sind daneben auch andere Formen, wie z.B. Fachberatung u.a. denkbar. Darüber ist jeweils in der Eingangsphase der Beratung zu entscheiden.

# „Jesus von Nazareth“

## in den Weiterbildungskursen der Sekundarstufe I

Walter Gerhardt

### I. Voraussetzungen

„Nehmen wir einmal an, es würde der historischen Jesus-Forschung der Nachweis gelingen, daß Jesus nie gelebt hat, oder auch nur, daß der christliche Glaube etwas anderes glaubt, als Jesus gewollt hat und gewesen ist, und er also keinen Anhalt an Jesus selbst hat — was wäre dann die Folge?“ so fragte H. Zahrnt in seinem Buch „Es begann mit Jesus von Nazareth“ (S. 92).

Und er läßt G. Ebeling antworten:

„Würde die historische Jesus-Forschung tatsächlich nachweisen, daß der Glaube an Jesus keinen Anhalt hat an Jesus selbst, so wäre dies das Ende aller Christologie“ (zitiert aus: Wort und Glaube S. 68). Er selbst formuliert noch drastischer: „... dann wäre es doch mit dem christlichen Glauben aus und vorbei“ (a.a.O. S. 94).

Die Feststellungen von Zahrnt und Ebeling zeigen an:

1. Die Jesus-Geschichten in den Evangelien sind keine Reportagen aus dem Leben Jesu.

Positiv heißt das: Die Evangelisten wollen ihren Lesern die Bedeutung Jesu als auferstandenen und gegenwärtigen Herrn verkündigen.

Das heißt aber auch: Die Evangelien sind historisch nicht zuverlässig. Das Bild, das sie von Jesus, seiner Botschaft, seinen Jüngern, seinen Gegnern, von den Römern usw. zeichnen, ist stark bestimmt von den Interessen der christlichen Gemeinden.

2. Der christliche Glaube kann und darf nicht darauf verzichten, die kritische Rückfrage nach dem Menschen Jesus zu wagen, er stünde sonst in der Gefahr, zu einer Ideologie zu werden, d.h. zu etwas, das sich Menschen ausgedacht haben. Wenn aber die christologischen Bekennt-

nisse des Neuen Testaments darin übereinstimmen, daß Gott sich in dem jüdischen Menschen Jesus aus Nazareth geöffnet hat, dann darf dies nicht nur auf sein Geschick (Kreuzigung und Auferweckung), sondern muß auch auf sein Verhalten und seine Verkündigung bezogen werden. D.h. was der Rabbi Jesus gelehrt und getan hat, ist für den christlichen Glauben von höchster Wichtigkeit.

3. Der theologischen Dringlichkeit entspricht pädagogische Einsicht: Junge Menschen heute werden kaum einen Zugang zum christlichen Glauben über die Christologien des Neuen Testaments (Sohn Gottes, Christus, Menschensohn) oder über die dogmatischen Setzungen der späteren Kirche (Trinitätslehre, Zwei-Naturen-Lehre, Verbalinspiration der Bibel) finden. Diese scheinen eher im Wege zu stehen. Der Mensch Jesus aber ist für viele Jugendliche heute von höchstem Interesse. Es versteht sich also von selbst, daß im Religionsunterricht die Jesus-Thematik eine zentrale Rolle spielt.

### II. Überleitung

Seit 1973 werden im Religionspädagogischen Studienzentrum im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums mit Hilfe eines vom Deutschen Institut für Fernstudien in Tübingen in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Kirche in Deutschland erstellten Fernstudienlehrgangs Religionslehrer für die Sekundarstufe I ausgebildet. Im folgenden will ich versuchen darzustellen, in welcher Weise das Thema „Jesus von Nazareth“ seither behandelt und erörtert wurde. Die dabei sichtbar werdende Entwicklung zeigt die fortschreitende Erkenntnis der diesen Lehrgang verantwortenden Personen (Studienleiter und Studiengruppenleiter)

an, die wie bisher, so auch in Zukunft weiter fortschreiten wird.

### III. Erste Phase: Studienbrief JESUS VON NAZARETH

In der ersten Auflage des Fernstudienlehrgangs für evangelische Religionslehrer (ab 1973) wird der Frage nach Jesus von Nazareth in einem eigenen Studienbrief nachgegangen. In Form eines Referats wird eine Darstellung der Rückfrage nach Jesus von Reimarus bis Bultmann gegeben. Wichtige Station dabei ist Albert Schweitzer, der als Ergebnis seiner Studien über die Leben-Jesu-Forschung des 19. Jahrhunderts feststellt:

*„So fand jede folgende Epoche der Theologie ihre Gedanken in Jesus, und anders konnte sie ihn nicht beleben. Und nicht nur die Epochen fanden sich in ihm wieder: Jeder einzelne schuf ihn nach seiner eigenen Persönlichkeit“* (S. 8, zitiert aus: A. Schweitzer, Geschichte der Leben-Jesu-Forschung).

Rudolf Bultmann geht einen Schritt weiter:

Eine Rückfrage hinter das Kerygma der evangelischen Texte

- ist historisch nicht möglich. Auch die kleinsten Einheiten sind bereits durch den nachösterlichen Glauben geprägt (Ergebnis der historischen Arbeit)
- ist theologische illegitim. Der Glaube kann und darf nicht abgesichert werden durch objektive historische Forschung. Das wäre Unglaube, Werkgerechtigkeit, Ungehorsam Gottes Wort gegenüber. (Postulat einer existenzialen Theologie)

Der Neuanatz, dem sich auch der Studienbrief „Jesus von Nazareth“ verpflichtet fühlt, wird dokumentiert durch eine theologische Aussage von G. Ebeling:

*„Es darf auch in christlicher Hinsicht nichts über Jesus ausgesagt werden, was nicht im historischen Jesus selbst begründet ist und sich nicht darauf beschränkt, auszusagen, wer der historische Jesus ist“* (zitiert aus: Wort und Glaube, S. 311).

Bei der neuen Rückfrage nach Jesus, die vor allem in der Bultmann-Schule aufbricht, will man sich darum bemühen, die Fehler der Leben-Jesu-Forschung nicht zu wiederholen, indem man *„methodisch abgesichert nach historisch zuverlässigen Aussagen sucht“* (S. 12). Dies geschieht mit Hilfe der sog. Formgeschichtlichen Methode. Folgende Schritte werden dabei gegangen:

1. Die Zwei-Quellen-Theorie ermöglicht es, die Evangelien untereinander zu vergleichen und literarische Abhängigkeiten zu erkennen.

2. Der Rahmen, der die einzelnen Geschichten der Evangelien miteinander verbindet, wird als „redaktionelle Arbeit“ den Evangelisten, vor allem Markus, zugeschrieben. Er war nötig geworden, damit aus Einzelgeschichten ein zusammenhängendes Evangelium entstehen konnte.

3. Die verbleibenden Einzelgeschichten werden kategorisiert in „Spruchtradition“ und „Erzähltradition“ und auf ihre innere Stimmigkeit hin untersucht. Dabei fällt z.B. auf, daß bei der Geschichte von der Heilung des Gelähmten Mk 2, 1–12 von Markus oder schon vor ihm zwei ursprünglich selbständige Geschichten (Wundergeschichte und Streitgespräch) miteinander verbunden wurden.

Aber auch in den so gefundene kleinsten Einheiten ist man immer noch nicht beim historischen Jesus angelangt, denn auch die Einzelüberlieferungen sind *„von Verkündigungsabsicht geprägt“* (S. 26).

Nachdem diese philologische Arbeit bis zu den kleinsten literarischen Einheiten, nicht aber bis zum historischen Jesus vorgestoßen ist, greift nun ein inhaltliches Kriterium: *„Als echt ist anzusehen, was sich weder in das jüdische Denken eingefügt, noch in die Anschauungen der späteren Gemeinde“* (S. 27, zitiert aus: H. Conzelmann, Artikel „Jesus Christus“ in: RGG<sup>3</sup>, Bd 3, Sp. 623).

Das Ergebnis dieses langen und mühevollen Weges entlohnt (scheinbar) für die harte Arbeit, denn *„das Material, dessen Echtheit erwiesen wurde, reicht sowohl*



qualitativ als auch quantitativ aus, um eine Begegnung mit dem historischen Jesus möglich zu machen“ (S. 29, zitiert aus: J. M. Robinsohn, Kerygma und historischer Jesus. Zürich/Stuttgart 1960, S. 126 f).

In dem so gewonnenen echten, d.h. auf Jesus von Nazareth zurückgehenden Traditionsgut, spiegelt sich ein „scharf profiliertes Selbstbewußtsein, in welchem Lehren und Handeln (Wunder) als unlösbare Einheit aufgefaßt sind“ (S. 27, zitiert aus Conzelmann a.a.O.)

Trotz dieser Zuversicht rief diese Art des Vorgehens bei Kursleitern und Teilnehmern Unbehagen hervor:

1. Das philologische Verfahren ist langwierig und kompliziert. Man kann es Lehrern in einem Studium evtl. noch vermitteln, sicher aber nicht Schülern vor der Sekundarstufe II. Doch selbst dort bleibt man auf Grund mangelnder Sprachkenntnisse den Spezialisten ausgeliefert.

2. Man will zwar „nach der Verkündigung, dem Verhalten und dem Schicksal Jesu“ (S. 29) fragen, scheidet letzteres aber schon dadurch aus, daß man den biographischen Rahmen den Evangelisten zuschreibt und sich im Grunde mit der Darstellung Jesu als religiösem Lehrer begnügt.

3. Obwohl man sehr viel vorsichtiger, kritischer geworden ist, obwohl man das wissenschaftliche Instrumentarium wesentlich verfeinert und objektiviert hat, zeigt ein Vergleich neuerer Jesusbücher, die von Theologen geschrieben wurden, daß in dem Jesus, der jeweils dargestellt wird, sich grundlegende Meinungen des jeweiligen Wissenschaftlers wiederfinden.

4. Der Tatsache, daß Jesus Jude war und nur aus diesem geschichtlich-religiösen Kontext verstanden werden kann, wird nicht in genügender Weise Rechnung getragen. Vielmehr wird das in Gesetzlichkeit erstarrt gesehene Judentum meistens als dunkle Folie benutzt, von der Jesus sich um so deutlicher abhebt.

#### IV. Zweite Phase: Fernstudienlehrgang 2. Auflage

Da die Frage nach Jesus von Nazareth in der zweiten Auflage des DIFF-Lehrgangs (ab 1978) nicht mehr bearbeitet wurde, waren die Kursleiter genötigt, einen eigenen Weg zu finden. Dieser ist in doppelter Weise gegangen worden.

Der eher gegenwartsbezogene Teil dieses Komplexes wurde in die regionalen Studienzirkel verlegt. Dort konnte jeder Teilnehmer eines der angebotenen Jesus-Bücher (z.B. Bartsch, Blank, Ben Chorin, Bornkamm, Braun, Flusser, Holl, Machovec u.a.) auswählen, um es in Form eines Referates vorzustellen. Die Vielfältigkeit der Stimmen ermöglichte am ehesten, eine persönliche, zugleich kritische und engagierte Position zu finden. Als grundlegende Erkenntnisse dieser Arbeit in den Studienzirkeln kann in etwa formuliert werden: So wie Jesus im NT immer schon als der Christus begegnet, also im Medium des Glaubens der nachösterlichen Gemeinde, so wird auch jedes moderne Jesusbild nur verstehbar sein im Medium der Theologie seines Schöpfers. D.h. wer sich mit Jesus von Nazareth befaßt, muß, da er diesen Dingen nicht entfliehen kann, bei allem Versuch objektiven Forschens sein Bekenntnis kennen, denn dies wird über sein Jesusbild mitentscheiden.

Die Frage nach dem historischen Jesus wurde in einem Direktkurs aufgenommen, wobei es zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den methodischen Ansätzen der Bultmann-Schule kam.

Dies geschah unter Zuhilfenahme des Buches von H.W. Bartsch, Jesus, Prophet und Messias aus Galiläa, das im folgenden kurz skizziert wird.

Will man nach Botschaft, Verhalten und Geschick Jesu fragen, muß als Einstieg die Stelle gewählt werden, an der die Evangelien selbst historisches Interesse zeigen. Das aber ist der Fall einzig und allein bei der Passion Jesu:

- Die Kreuzigung Jesu ist die historische Voraussetzung der urchristlichen Verkündigung.
- Die Passionsgeschichte gibt einen zusammenhängenden Geschehensablauf wieder

— Der Tod Jesu ist er erste Gegenstand christologischer Reflexion.

Bei der Untersuchung der Passionsgeschichten stoßen wir auf Ereignisse, die im Kontext jüdischer Geschichte und jüdischen Empfindens eindeutige Signale setzen: Der Einzug Jesu in Jerusalem und die Reinigung des Tempels.

Vor allem die Tempelreinigung führte als „messianische Demonstration“ zu der Hoffnung der jüdischen Menschen: „Die Zeit ist erfüllt, genahet ist die Gottesherrschaft“ (Mk 1, 15). Der Anlaß für die Verhaftung führt in das Zentrum der Botschaft Jesu:

„Das angekündigte Gottesreich ist weder für das Volk Israel noch für die römische Besatzungsbehörde ein innerliches oder jenseitiges Reich, sondern es ist entsprechend der Tradition, die gerade im besetzten Israel verstärkt lebendig geworden ist, ein durchaus diesseitiges Reich. Es bedeutet das Ende sowohl der Herrschaft Roms wie der im ganzen Reich herrschenden Sozialstruktur. Darum mußte Jesus sterben aus Gründen der Staatsraison im Interesse der Römer und aus Gründen der Erhaltung des eigenen Volkes unter der Besatzungsmacht im Interesse des Synedrion, dem ein Bestand des Volkes gegen die Besatzungsmacht unmöglich erscheinen mußte“ (S. 53.)

Vom Geschick Jesu fragt H.W. Bartsch zurück nach Jesu Handeln. Jesu Tischgemeinschaft mit Ausgestoßenen wird so interpretiert, daß Jesus begann, „das durch die Besetzung zerrissene Volk wieder zu einen . . . Er rüstete Israel für jenen Tag des Herrn, an dem er sein Reich aufrichten wird“ (S. 63).

Ähnlich interpretiert H.W. Bartsch die Dämonenaustreibungen und die Übertretungen der Sabbatgebote.

Von diesen Handlungen Jesu her erschließt sich der Sinn der Botschaft:

— Sündenvergebung ist nicht in erster Linie ein Ereignis zwischen Gott und einem einzelnen Menschen, sondern ein „Prozeß der . . . Resozialisierung“ (S. 97)

— Radikaler Besitzverzicht ist nur verständlich angesichts der hereinbrechenden Gottesherrschaft

— Feindesliebe und Hingabe an den Nächsten lassen bereits die Gottesherrschaft sichtbar werden.

So wird die Erwartung, daß Gott selbst, wie versprochen, die Herrschaft über sein Volk Israel übernehmen wird, zum zentralen Anliegen des Auftretens Jesu.

Dieser Weg der Annäherung an den historischen Jesus, vom Geschick Jesu auszugehen und über das Handeln seine Botschaft zu erschließen, bietet gegenüber der in der Bultmann-Schule sonst üblichen Beschränkungen auf die Verkündigung Jesu Vorteile:

1. Der religiös-politische Kontext Israels um die Zeitenwende wird, von Israels Geschichte her erschlossen, zum hermeneutischen Rahmen des Auftretens Jesu.

2. Die Gestalt Jesu wird aus der existentialen Engführung befreit und erhält dadurch einen erheblichen Wirklichkeitszuwachs. „Nur die Beziehung auf die konkreten Verhältnisse und Bedingungen des Lebens bewahrt vor der Abstraktion“ (H.W. Bartsch, S. 20).

3. Der Tatsache, daß Jesus ein jüdischer Mensch war, wird in hohem Maße Rechnung getragen. Jesus wird als der Prophet verstanden, der die Herrschaft Gottes über sein erwähltes Volk Israel proklamiert und mit seinen Taten zeichnerhaft verwirklicht.

## V. Dritte Phase: Jesus von Nazareth in jüdischer Sicht

Wurden in den bisherigen Lehrgängen immer auch schon jüdische Jesusbücher mit herangezogen, so gab es für Kursleiter und Teilnehmer einen „qualitativen Sprung“ durch die Anwesenheit von Prof. P. Lapide in einem Direktkurs. Was bisher als eine mögliche, im allgemeinen eher apokryph angesehene Sichtweise erschien, erwies sich nun als die große Chance zu einem besseren Verständnis Jesu. Mußte bei der Rückfrage nach Jesus bisher immer ein sehr beschwerlicher und langer Weg einer philologisch-historischen Exegese gegangen werden, so schienen die Erkenntnisse jetzt nahezu wie von selbst sich zu ergeben. Der Schlüssel dazu hieß: Jesus war ein jüdischer Mensch in seiner Zeit. „Kein lau-

*warmer Randjude oder entwurzelter Halbjude . . . sondern Kernjude und Volljude, im besten Sinne des Wortes“ (P-Lapide, Er lehrte, S. 25).*

Diese Sichtweise Jesu, die völlig absieht von den nachösterlichen, christlichen Bekenntnissen zu dem Auferstandenen, wirkt erfrischend und erschreckend zugleich. Ich möchte das erläutern an der Geschichte vom „Zinsgroschen“ (Mk 12, 13–17), an deren Schluß die Aussage steht: „*So gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist.*“

Wir sind es gewohnt, diesen Ausspruch Jesu im Sinne der Zwei-Regimenten-Lehre Luthers und in Anlehnung an Röm. 13 zu verstehen: „*Jedermann sei untertan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat . . .*“

Lapide macht den Versuch, diese Perikope unter Absehung ihrer Wirkungsgeschichte aus den realen Verhältnissen der Jesus-Zeit heraus zu erklären. Dazu gehören:

- die Ausaugung des Landes, wie die Steuerpolitik der Römer im zeitgenössischen jüdischen Schrifttum genannt wird
- die Tatsache, daß Pontius Pilatus für Judäa Münzen prägen ließ, die den römischen Kaiser „in olympischer Nacktheit“ abbildeten, womit das jüdische Bilderverbot verhöhnt wurde
- der Glaube an die Alleinherrschaft Gottes über Israel, der jede Fremdherrschaft ausschloß. Er führte notwendigerweise zu einem unversöhnlichen Gegensatz zwischen der römischen Besatzungsmacht und dem jüdischen Volk.
- die Gewohnheit jüdischer Rabbinen, Fragen von Glaube und Leben in Streitgesprächen zu erörtern.

Vor diesem Hintergrund wird die Falle, in die Jesu mit der Frage: Ist es uns (Juden) erlaubt, dem (römischen) Kaiser Steuern zu zahlen oder nicht? gelockt werden soll, deutlich. Sagt er „Ja“, ist er als Kollaborateur entlarvt, ein „Nein“ läßt ihn als Rebell gegen Rom erscheinen.

Die Aufforderung Jesu: „*Bringt mir ei-*

*nen Denar, daß ich sehe*“ zeigt an, daß Jesus keinen Kaiser-Denar besitzt. Er faßt ihn nicht einmal an, sondern fragt seine Gegner „*Wessen Bild ist dies?*“ Und ihre Antwort: „*Des Kaisers*“ führt zu Jesu berühmt gewordenen Satz.

Wie aber ist dieser zu verstehen?

Nach Ansicht Lapidés sagt Jesus nicht: Gebt dem Kaiser, d.h. entrichtet die Steuer, sondern: „*Gebt dem kaiserlichen Münzherren sein verfluchtes Silber zurück, das nach römischen Recht sein Eigentum ist! Weigert euch nicht nur, die Kaisersteuer zu zahlen, sondern verweigert die Annahme seiner bibelwidrigen Münzen überhaupt! Reinigt euch durch die Rückgabe von seinem Sündengeld, damit ihr wieder Gott geben könnt, was Gottes ist: Die Anerkennung seiner alleinigen Weltkönigsherrschaft*“ (Er predigte, S. 41 f).

Jesu erweist sich in dieser Geschichte nicht nur als excellenter Disputant (sie bewundern seine Antwort), sondern auch als ein Verfechter des reinen jüdischen Gottesglaubens, was notwendigerweise zu einem Konflikt mit der römischen Besatzungsmacht führen mußte.

Nicht weniger klar sind Aussagen Lapidés und anderer jüdischer Jesus-Forscher zum Problemfeld: Jesu und die Thora.

Für protestantische Christen, die vor allem durch Paulus und Luther geprägt sind, gilt wie selbstverständlich der Satz: Christus ist das Ende des Gesetzes (Röm 10,4), und jede Betonung der Befolgung der Gebote gerät leicht in den Verdacht verdienstlicher Werkgerechtigkeit. Von daher wird der Satz Jesu verstanden: Der Menschensohn ist Herr über den Sabbat.

Jüdische Jesus-Forscher betonen demgegenüber, daß Jesu sich zeitlebens, wie es für einen frommen Juden selbstverständlich ist, an die Sabbatgebote gehalten hat. Und sie belegen dies mit vielen Stellen in den Evangelien. Das Wort Jesu: „*Der Sabbat ist um des Menschen willen gemacht, und nicht der Mensch um des Sabbats willen*“ (Mk 2, 27), findet seine Parallele in dem jüdischen Ausspruch: „*Der Sabbat unterliegt eurer Gewalt und nicht ihr der Gewalt des*

Sabbats“ (*Mechilta zu Ex 31, 13*). So wird Jesus eingezeichnet in den großen jüdischen Traditionsstrom, und die von Christen oft gedachte Einmaligkeit von Aussprüchen und Verhaltensweisen Jesu beruht z.T. auf Unkenntnis des Judentums.

*„Wer die Streitgespräche Jesu mit talmudkundigen Augen liest, weiß, daß sie zur üblichen leidenschaftlichen Lehr-Dialogik der Rabbinen gehören, die nicht der Feindschaft oder Mißgunst entstammen, sondern einzig und allein der gemeinsamen Wahrheitssuche, der Liebe zur Schrift und dem Ringen um ihre Gott-gefälligste Auslegung. Weder in diesen streitbaren Zwiegesprächen noch in seinen Lehrmeinungen, Gleichnissen oder in der Bergpredigt hat der irdische Jesus je den Boden seines pluralistischen Judentums verlassen.“* (Er predigte, S. 74 f).

Bei der jüdischen Exegese der Evangelien ist natürlich das eine von der historisch-kritischen Jesusforschung aufgestellte Kriterium: *Als echt jesuanisch ist anzusehen, was sich nicht in jüdisches Denken einfügt*, hinfällig geworden. Um so stärker wird betont, in welchem hohem Maße die Evangelien durch die Lebensumstände geprägt sind, die zur Zeit ihrer Entstehung herrschten.

- Im Gefolge der paulinisch-antiochenischen Mission war das Evangelium vor allem unter Nichtjuden, den sogenannten Heiden, wirksam geworden. Das führte notwendigerweise zu einer Loslösung von den jüdischen Wurzeln. An die Stelle einer auf das „Diesseits“ bezogenen, mit starken sozialen und politischen Akzenten versehenen Botschaft trat eine dualistische Sichtweise des Evangeliums, in der das „Jenseits“ immer mehr an Bedeutung gewann.
- Die Loslösung vom Judentum wurde begünstigt durch den Ausgang des jüdischen Krieges. Nach Meinung vieler Christen hatte das jüdische Volk in der Verwüstung des Landes und der Zerstörung des Tempels die gerechte Strafe dafür erhalten, daß es Jesus von Nazareth nicht als Messias anerkannt hatte. Die Christen verstanden

sich als das wahre Israel und als alleinige Erben seiner Verheißungen.

- Das Menschsein Jesu wurde sehr bald auf Geburt und Tod beschränkt. Kreuz und Auferstehung als Heilsergebnisse traten in den Vordergrund, deren der einzelne durch den Glauben und die Zugehörigkeit zum Leibe Christi teilhaftig wird. Die Gestalt Jesu verlor immer mehr ihre menschliche Seite. Die Göttlichkeit des Christus überwog.
- Die erste Christenverfolgung unter Kaiser Nero verstärkte die in der Christologie angelegte Tendenz. Die Römer, zur Zeit Jesu allgegenwärtige Besatzungsmacht, erscheinen in den Evangelien nur am Rande und wenn, dann als ausgesprochen sympathische Menschen. Einem römischen Hauptmann wird Glauben attestiert, wie er in Israel nicht gefunden wurde (Mt 8, 10), ein anderer ist gar der Erste, der die Bedeutung des Todes Jesu erfaßt (Mk 15, 39). Pilatus schließlich, der brutalste und korrupteste der römischen Prokuratoren, erscheint als weiser, aber politisch schwacher Mann, der von jeder Schuld am Tode Jesu freigesprochen wird.
- In gleichen Maßen, wie das Bild der Römer geschönt wird, erscheinen die Juden als böswillige, uneinsichtige, den Tod Jesu fordernde Menschen. So werden aus ehemaligen Dialogpartnern und Gegnern Jesu dessen Feinde. Der Antijudaismus, eine Begleiterscheinung des (Heiden-) Christentums von Anfang an, ist in den Evangelien bereits grundgelegt.

Diese und andere Gegebenheiten führten zu einer Transformation der ursprünglich stark jüdisch geprägten synoptischen Tradition. Das bedeutete unter den gegebenen Umständen eine Entpolitisierung des Evangeliums. Indem die Gestalt Jesu spiritualisiert wurde, wurde aus der Gegnerschaft Jesu zur Besatzungsmacht der Römer eine Gegnerschaft, ja Feindschaft zwischen ihm und den religiösen Führern des jüdischen Volkes. Jesus erscheint so in den Evangelien als ein religiöser Lehrer, der das Judentum bereits überwunden hat, der gewissermaßen kein Jude mehr ist.

Der Weg einer solchen Exegese ist beschwerlich, muß er doch die Evangelien gegen ihre eigene Intention lesen. Eine solche Exegese kann sich aber stützen auf eine Reihe von Texten, durch die das ursprüngliche Verständnis der Botschaft Jesu noch hindurchschimmert. Rückübersetzungen in die hebräische Sprache sind dabei ein wichtiges Hilfsmittel. So ergibt sich eine Kombination von „Scharfsinn, Intuition und Sprachkenntnissen“ Lapide, *Er predigte*, S. 23 im Anschluß an Leo Baeck, die so nur von jüdischen Forschern zu leisten ist.

## VI. Ausblick

Die Studienleitung der Weiterbildungskurse Sekundarstufe I hat sich entschlossen, diese jüdische Sichtweise Jesu neben der christlichen in Zukunft stärker zu berücksichtigen. Wollen wir das Menschsein Jesu wirklich ernst nehmen, so müssen wir sein Judesein betonen. Das ermöglicht es uns, Jesus von Nazareth nicht im Gegensatz zu Israel zu sehen, sondern gewissermaßen als Inkarnation der besten Traditionen, die das Judentum zu bieten hat.

Diese Absicht fand bereits ihren Niederschlag in der Planung des am 01. 08. 1987 beginnenden Weiterbildungskurses Sek. I. Unter dem Oberthema

### **EINHEIT UND VIELFALT IN DER ANEIGNUNG JESU**

ist folgender Ablauf des ersten Studienjahres vorgesehen:

Direktkurs 1:  
(1 Woche)

#### **Jesus-Bilder**

- Mein eigenes Jesusbild
- Jesusbilder in der Kunst
- Jesusbilder im Neuen Testament
- Unterschiedliche gegenwärtige Auslegungen einer Jesusgeschichte (christlich und jüdisch)

Studienzirkel 1—8:  
(14tägiger Rhythmus,  
jeweils 3—4 Stunden)

### **Das Bild Jesu bei neutestamentlichen Autoren und ihren Gemeinden**

(Evangelien, Paulus, Hebräerbrief etc.)

Direktkurs 2:  
(1 Woche)

#### **Die historische Rückfrage nach Jesus von Nazareth**

- Leben-Jesu-Bilder des 19. Jahrhunderts
- Formgeschichte
- Der „historische“ Ansatz (H.W. Bartsch)
- Die „Heimholung Jesu“ ins Judentum

Studienzirkel 9—14:

#### **Das jüdische Umfeld**

Anhand des Buches von G. Theißen, *Der Schatten des Galiläers*, München 1986, soll unter Zuhilfenahme weiterer historischer und theologischer Literatur eingeführt werden in das Judentum vor und nach der Zeitenwende.

Direktkurs 3:  
(1 Woche)

#### **Zugänge zu Texten der Evangelien**

Nach dem historischen Durchgang sollen Möglichkeiten des Umgangs mit evangelischen Texten vorgestellt und erprobt werden. Als mögliche Methoden bieten sich an:

- historisch-philologische Auslegung
- interaktionale Auslegung
- bibliodramatische Auslegung
- perspektivisches Erzählen
- Auslegung durch Rollenspiel, Malen, Tonbild etc.

Studienzirkel 15—17:

#### **Von der Vielfalt zur Einheit**

Die Entwicklung der christlichen Kirche von den Anfängen bis zur „Konstantinischen Wende“ in ekklesiologischer, theologischer und politischer Hinsicht.

Studienzirkel 18—20:

#### **Das Bild Jesu im religionspädagogischen Kontext**

Unter dem Oberthema „Einheit und Vielfalt“ sollen die Rahmenrichtlinien

Sek. I, Religionsbücher und Unterrichtsmodelle analysiert werden.

### Literatur

- H. Zahrnt Es begann mit Jesus von Nazareth  
Die Frage nach dem historischen Jesus, Gütersloh 1969
- F. Dreißigacker Jesus von Nazareth  
Fernstudienlehrgang für evangelische Religionslehrer, Tübingen 1973,  
Studienbrief Nr. 3

- H.W. Bartsch Jesus — Prophet und Messias aus  
Galliläa  
Frankfurt a. M. 1970
- P. Lapede Er predigte in ihren Synagogen  
Jüdische Evangelienauslegung  
Siebenstern-TB Bd. 1400
- G. Theißen Der Schatten des Galläers  
Historische Jesusforschung in  
erzählender Form  
München 1986

## KONKRETIION RAHMENRICHTLINIEN

# Gott zieht mit uns

## Unterricht in einem zweiten Schuljahr

Hans Heller / Hildegard Wagner

### DAS THEMA IN DEN REVIDIERTEN RAHMENRICHTLINIEN

Die Unterrichtseinheit „Gott zieht mit uns“ steht in den revidierten Rahmenrichtlinien im Rahmen des Gesamtzyklus „Gottesfrage“, der schuljahrsspezifisch jeweils in jedem Schuljahr unter einem anderen Aspekt angeboten wird.

So erscheint die Frage nach Gott im 1. Schuljahr unter dem Thema „Gott ist da“ (Beispiel: Noah — Regenbogen, Elia — stilles, sanftes Sausen . . .), im 3. Schuljahr als „Gott, du bist für mich . . . wie . . . Gottessymbole werden entfaltet, Beispiele: Fels, Burg, Hütte, Mutter, Vater, und im 4. Schuljahr unter dem Thema „Jesus redet von Gott“ (Gleichnisse: Arbeiter im Weinberg, die anvertrauten Talente.)

Über vier Schuljahre hinweg wird eine Vielfalt von Erzählungen aus der biblischen Tradition angeboten, mit dem Ziel, Erfahrungen der Alten nachzuspüren, die sie so und nicht anders und in verschiedenen Situationen höchst unterschiedlich von ihrem Gott reden ließen. Dabei sollen die Kinder spüren, daß

auch die biblischen Erzähler aus ihrer Situation und Erfahrung mit Gott uns diesen lediglich aspekthaft, subjektiv und in Einzelzügen nahebringen können, daß das Fragen und die Suche nach Gott niemals aufhören. . . . Dies soll Lehrern und Schülern Mut machen, eigene Gottesvorstellungen und Erfahrungen in aller Vielfalt zur Sprache zu bringen . . .

### ERFAHRUNGEN ENTFALTEN

Im erfahrungsorientierten Ansatz des RU in der Primarstufe sind biblische Texte Identifikationsmuster, die vorgegeben werden, (über Erzählen, Vorlesen, Film, Bild, Tonband . . .) um eigene Erfahrungen zur Sprache zu bringen.

Oder auch:  
Erfahrungen auf der Spur sein, um sich eigener Erfahrungen bewußt zu werden und Deutungshilfe zu erfahren.

Oder auch:  
Erfahrungen, die uns die Tradition über-

liefert, in ihrer Bedeutsamkeit bis zu mir hin zu verlängern.

Dies schließt eine objektiv-distanzierte Betrachtungsweise aus; es heißt vielmehr: parteiisch sein, sich mit einer Person oder einem Vorgang im Text identifizieren.

Man redet also als Betroffener und dabei so, daß andere die Chance haben, sich wiederzuentdecken („Ja, das habe ich auch erlebt, es war so . . . und bei mir erst . . .“), oder abzulehnen („Nein, bei mir war das anders . . . , furchtbar, mit mir nicht, lieber so . . .“)

Welche Erfahrungen liefert die Exodusgeschichte, die — entfaltet — für die Schüler nacherlebbar sind, ihnen Identifikationsmöglichkeiten bieten, um eigenes Erleben mitzuteilen, und ihnen so Hilfe und Hoffnung geben können?

Vgl. H. Heller, Bibl. Texte entfalten, Schönberger Hefte 4/82 und revidierte RRL-Primarstufe, S. 36 u. S. 15

## **EXODUS NACHERLEBEN — ANALYSE UND PLANUNG**

Exodus, der Auszug aus der ägyptischen Sklaverei (um 1300 v. Chr.) ist die Urfahrung des Volkes Israel mit seinem Gott. „Laßt uns dem Herrn singen, denn er hat eine herrliche Tat getan, Roß und Mann hat er ins Meer gestürzt,“ singt Mirjam in einem der ältesten Stücke der Bibel und die Frauen Israels feiern die Rettung vor den ägyptischen Verfolgern mit Pauken und Reigen (Ex 20,21).

Und im altisrealistischen Glaubensbekenntnis ist diese wichtige Erfahrung der zentrale Inhalt: „Ein umherirrender Aramäer war mein Vater, der zog hinab mit wenigen Leuten nach Ägypten und blieb daselbst als Fremdling und ward zu einem großen und zahlreichen Volke. Aber die Ägypter mißhandelten uns und bedrückten uns . . . Da schrieten wir zu dem Herrn, dem Gott unserer Väter, und der Herr führte uns hinaus aus Ägypten . . . und gab uns dieses Land, da Milch und Honig fließen“ (Dt. 26,5—9).

Israel deutet seine Geschichte, seine Entwicklung und die Befreiung aus der Knechtschaft auf den Gott hin, den es in außerordentlicher und unbegreiflicher

Weise als den erfahren hat, der ruft, schützt, führt und segnet.

In unzähligen Wendungen und bei unterschiedlichen Gelegenheiten finden wir im Alten Testament diese Erinnerung, wie etwa bei der Einleitung der Zehn Gebote: . . . dein Gott, der ich dich aus Ägypten geführt habe . . . , womit jedesmal aufs Neue gesagt wird: Denkt daran! Vergeß es nicht! So ist unser Gott!

Auch die — vielleicht schon vergessene — Erfahrung der Väter wird neu erlebt: Unser Gott zieht mit uns! Er ist nicht an eine Heilige Stätte gebunden wie die anderen Götter, man muß nicht erst zu ihm kommen, um ihn anzubeten, er ist da, wo immer wir sind, er trägt uns „auf Adlers Flügeln“ (Ex 19,4b).

Diese Gewißheit des mitziehenden und führenden Gottes, wird in den klassischen Gottessymbolen von Feuer und Wolke beschrieben, die Mose vielleicht aus seinem vorübergehenden Exil in Midian mitgebracht hat.

Aus der Vielzahl der Aspekte dieser episch erzählten Geschichte haben wir uns für die entschieden, die u.E. über die Verstehbarkeit hinaus existentielle Bedeutung für die Schüler haben können und unterrichtlich arrangierbar sind:

### **1. Sie schrieten zum Gott ihrer Väter — ich kann nicht mehr!**

Unterrichtsbausteine:

- Eigenes Klagen mit Hilfe des Bildes eines leidenden Menschen
- Sich einfühlen in die Situation zwangsweise sesshaft gemachter und versklavter Nomaden anhand der Geschichte „Kein Fremder darf das Land verlassen“ (Ex 1, 1—14; 2, 23—24; 5, 6—19).

Der Unterrichtseinheit war die Bearbeitung des Josefsgeschichte vorausgegangen, die u.a. das Exil des Volkes in Ägypten begründet.

So hat die Erzählung eine soziale Funktion: Sie soll einmal sozialhistorische Informationen über die Dürrezeiten, üblichen Wanderungen israelitischer Nomaden ins Nildelta geben, andererseits jedoch

die verzweifelte Lage der Israeliten und ihre Klage so schildern, daß zum Mitklagen aufgefordert wird.

Die beiden Bausteine könnten im Ablauf auch getauscht werden, wir hatten uns jedoch für diese Reihenfolge entschieden.

## 2. Warum hörst du nicht, wie ich schreie — Du hast meine Klage verwandelt in einen Reigen

Unterrichtsbausteine:

- Mit den Isrealiten klagen und getröstet werden. Formalisierte Klage und Trost nach Psalm 22, wobei die Entpersönlichung in der Sklaverei durch Masken, die Befreiung durch tröstendes Abnehmen der Masken symbolisiert werden soll.
- Anschließend ein Tanz nach dem Lied „Du hast meine Klage verwandelt in einen Reigen“.

## 3. — endlich für uns arbeiten können

Unterrichtsbausteine:

- Möglichkeiten, Chancen und Risiken in einem Rollenspiel bedenken
- Mutmachlied „Laßt und gehn in unser Land“

## 4. Gott zieht mit uns

Unterrichtsbausteine:

- Den Auszug mit Hilfe einer personalisierten Geschichte „Auszug — Gott zieht mit uns“ nachempfinden
- Figuren zu einem „Auszugsfries“ malen

## 5. Ich will euch trösten, wie einen seine Mutter tröstet (Jes. 66,13)

Unterrichtsbausteine:

- Die Errettung am Schilfmeer durch die Fortsetzung der Geschichte nachempfinden
- Die Freude der Errettung durch einen Tanz zu „Hewenu schalom alejchem“ nacherleben.

## EXODUS ERLEBEN — DER VERLAUF



### 1. Stunde:

**Sie schrien zum Gott ihrer Väter — ich kann nicht mehr!**

*Intentionen:*

- Mitklagen soll in eigenes Klagen übergehen
- Sich einfühlen in die verzweifelte Lage von Nomaden — des Volkes Israel, die zwangsweise sesshaft gemacht und versklavt wurden.

Die Schüler sitzen im abgedunkelten Raum auf dem Teppich. Es wird still. Ich weiß, daß ich den achtjährigen Kindern jetzt etwas zumute, wenn ich ihnen das Dia des klagenden Hiob aus der Serie zeige. Werden sie die Not, die hier ausgedrückt wird und die mich selbst so getroffen hat, auch empfinden können? Die ersten spontanen Äußerungen zeigen Erschrecken und Abwehr: „Iiiiih — ein Geist!“ — „Ein Affe!“ — „Ein Höhlenmensch!“ — „Der ist tot!“ Ich habe sie



wohl doch überfordert. Aber dann hilft Stefan uns weiter:

„Das ist ein Mann.“

Und nun können es die anderen aufgreifen:

„Die Augen sind zu.“ „Da sind Nägel über ihm, die halten ihn unten.“ „Der ist in einem Gefängnis.“ — „Nein, der sitzt draußen.“ — „Er schützt sich mit seinen Händen.“ — „Der Mund ist ein bißchen auf.“ — „Der stöhnt.“ —

Stille. Leises Stöhnen. — Ich spüre: Die Kinder leiden mit diesem Mann. „Ich höre einige stöhnen und klagen. Wir wollen es einmal alle zusammen tun.“ Die Schüler klagen, jeder auf einem anderen Ton, sehr leise. — „Ja, so klagt dieser Mann. Warum klagt er wohl?“

„Vielleicht hat er etwas Böses getan.“ — „Oder es hat ihm jemand was getan.“ — „Er ist geschlagen worden.“

Als ich die Schüler auffordere: „Laßt doch den Mann einmal sprechen!“ fällt es ihnen schwer, ihre Klagen in der Ich-Form auszudrücken und sich mit dem Klagenden zu identifizieren. Sie können eher sein Elend beschreiben. Nur zaghaft wagt es der eine oder andere:

„Ich bin so traurig.“ — „Warum tut ihr mir weh?“ — „Ich kann nicht mehr.“

Es ist jetzt möglich an unsere eigenen Nöte zu denken und sie auszusprechen.

„Ihr wart sicher auch schon traurig. Vielleicht habt ihr auch geklagt und geschrien. Könnt ihr das mal aufschreiben?“ Die Schüler gehen an ihre Plätze und schreiben. Nach und nach kommen sie zu mir. Sie möchten ihre Klagen nicht selbst vorlesen, ich soll es für sie tun. Dann aber kommt Steffi und sagt: „Ich will lesen.“ Und darauf wollen es auch andere. Die Schüler heften ihre Klagen an eine Wand. Es ist unsere Klagemauer (s. Seite 20!).

*Sebastians Klage trifft mich persönlich. In der Stunde zuvor sollten die Schüler einen kleinen Text, den ich diktiert hatte, selbst korrigieren. Sebastian hatte, wie einige andere, Fehler übersehen und mußte alles noch einmal schreiben. Weinend ging er an seinen Platz zurück. Es war das erste Mal, daß ich ihn während des Unterrichts weinen sah.*

Wir setzen uns noch einmal zusammen auf den Teppich. „Ich möchte euch nun von den Israeliten erzählen, die in Ägypten sehr leiden mußten und deshalb klagten und zu Gott schrien.“ Während des Vorlesens beobachte ich die Schüler: Sie schauen mich an, die Gesichter sind gespannt und aufmerksam.

### **Kein Fremder darf das Land verlassen**

Jakob und seine ganze Familie sind nach Ägypten gezogen. Aber nicht nur sie allein waren es, alle, die bei ihnen arbeiteten sind mitgezogen: Ihre Knechte und Mägde, die in den Zelten die Arbeit taten — sie zogen mit die Frauen, die ihre Kinder versorgten — sie zogen mit und die Frauen, die Früchte und Pflanzen sammelten und gute Speisen und fruchtige Säfte daraus machen konnten — sie zogen mit. Die Zeltbauer, die Zelte auf- und abbauen konnten, die Zelte reparierten und neue besorgten — sie zogen mit. Dazu die Viehtreiber mit ihren vielen Tieren in großen Herden — unzählige Rinder, Kamele, Schafe, Ziegen — alle, alle zogen sie mit.

Wir sind alle traurig, haben sie gedacht, aber wir müssen unsere Heimat verlassen, hier scheint zwar immer die Sonne, aber es regnet nicht mehr, vielleicht wird es nie mehr regnen. Die Sonne, sonst unsere Freundin, sie trocknet das Land aus, sie verbrennt das Land, und nichts wächst mehr. Unser Vieh hungert und verdurstet. Wir hungern und verdursten. Wo gibt es noch Wasser? Wo gibt es noch etwas zu essen?

So haben sie gedacht und sind nach Ägypten gezogen,

Warum haust mein Bruder  
mich wenn er Böse ist  
aber sonst bin ich zu  
friden

Ich bin krank was  
soll ich machen ich bin  
ja so traurig.

Ich war traurig wo unser  
Hater eine Wund hat

Ich wolte einmal raus  
schlafen gehen  
da sagte meine  
Mama bleib ja  
drinnen.  
dann kam mein  
Vater und hat mich  
im schlaf immer gespurt  
Mama hat mich  
bitte lit  
Was habe ich denn  
getan lieber lieber  
got helf mir bitte  
bitte

Warum "Warum  
ist das leben so  
schwer"

Ich war ser  
traurig als  
mein Hund tod  
war.

Ich habe nicht zu  
klagen ich bin zufrieden

Das ich das Diktat  
schreiben musste das war  
dum.

Ich war traurig wo  
mein Bruder von der  
Reitbahn gefallen ist

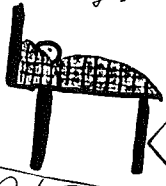
ich bin traurig das  
die Nicole böse ist  
und das die Nicob  
nicht mit mir sch  
bitt bilen

Ich habe mir  
einmal heimlich  
Brause gekafft.  
Meine Mutter  
hat es gemerkt.  
~~Lieber~~ Lieber Gott  
wie kann ich nur  
so etwas tun.  
Hätte ich das blos  
nicht getan.

warum ist mein  
opa gestorben  
lieber Gott habe  
ich dir was böses  
getan das du meiner  
opa schterben lassen  
hast. ?

Ich war drau  
als unser hund  
gestorben ist

Warum darf ich  
nicht raus!!!!!!!



Jakob und seine ganze Sippe.  
Nach Ägypten sind sie gezogen  
mit seinem großen Strom,  
mit seinen vielen Flüssen,  
da gibt es Wasser, viel Wasser  
und grüne Wiesen, satte Sträucher  
und Bäume genug — wußten sie —  
Genug für unsere Tiere,  
genug auch für uns.

Und sie haben auch gewußt:  
Die Leute in Ägypten sind  
gastfreundlich,  
die nehmen uns auf,  
die wissen, wo uns der Schuh drückt,  
die teilen mit uns  
ihre Wiesen und Weiden  
ihre Früchte und ihr Korn

Das haben sie gewußt,  
denn viele von ihnen  
kannten die Leute in Ägypten,  
viele von ihnen  
kannten den Weg dorthin  
aus früheren Zeiten.  
Viele von ihnen  
waren früher schon dagewesen,  
als damals zuhause  
auch die Sonne brannte,  
das Land vertrocknete  
und alle hungerten.

Laßt uns nach Ägypten gehen,  
haben sie gesagt.  
Sie und Jakob, ihr Anführer und Vater.  
Und wer hätte sie auch hindern sollen?  
Sie hatten ja keinen König,  
keinen König oder Fürsten,  
der einem nur vorschreibt:  
„tu dies“ oder „tu das“ — oder  
„tu dies nicht“ oder „laß das!“  
keinen, der zu ihnen gesagt hätte:  
„Das ist verboten“ oder  
„Das ist erlaubt!“

Sie waren frei, so frei  
wie man nur sein kann,  
sie waren ihre eigenen Herren.  
Mit ihren Herden  
sind sie herumgezogen,  
immer dahin, wo es am schönsten war,  
immer dahin, wo es Wasser gab  
und wo es Weiden fürs Vieh  
und gute Frucht für sie selbst gab.

Und so sind sie auch nach  
Ägypten gezogen,  
wie eine große Familie,  
weil sie es wollten,

weil sie mußten,  
um nicht zu verhungern,  
weil es für sie gut war.  
Und wenn es zuhause wieder regnet  
dann ziehen wir wieder heim,  
haben sie gedacht,  
daran kann uns ja niemand hindern.

Und sie wurden satt in Ägypten,  
Wasser gab es genug, kein Durst mehr.  
Die Kornkammern waren gefüllt,  
das Korn wurde verteilt,  
Brot gebacken — kein Hunger mehr.

Der König in Ägypten — der Pharao —  
ist ein kluger Mann,  
er sammelt Vorräte für schlechte  
Zeiten, sagten alle.  
Der König in Ägypten — der Pharao —  
ist ein guter Mann,  
er verteilt die Vorräte,  
an die, die nichts mehr haben,  
sagten alle.  
Gott sei dank, daß wir hier sind,  
sagten auch Jakob und seine Familie.  
Jeden Tag, sagten sie es  
und waren dem Pharao dankbar.

Aber mit der Zeit  
wurde dann manches anders,  
zuerst merkten sie es  
vielleicht gar nicht.  
In Kanaan  
waren sie fast immer  
unter sich gewesen.  
Als eine große Familie  
waren sie mit ihren Herden  
über die Steppe gezogen.  
Der Älteste, der alle kannte,  
hatte sie geführt,  
und die nötigen Anordnungen gegeben.  
In Ägypten war das anders.  
Plötzlich durften sie nicht mehr  
umherziehen, wie sie wollten.  
Da mußten sie plötzlich an  
festen Orten,  
in festen Häusern wohnen.  
Der Pharao hat es befohlen, hieß es.  
Noch nie hatten sie so dicht  
mit so vielen anderen Menschen  
zusammengewohnt.  
Die Ältesten  
und die Väter der großen Familien,  
hatten plötzlich nicht mehr viel  
zu sagen.  
Hier in Ägypten befiehlt nur einer,  
und das ist der Pharao,  
hieß es.

Und über all die vielen Bewohner  
des Reiches  
herrscht nur ein Einziger:  
der König,  
der Pharao von ganz Ägypten.  
Er regiert  
durch seine Minister und Beamten,  
Generale und Schreiber,  
Arbeitsaufseher und Steuereintreiber  
das ganze Land.

„Der Pharao“, sagten die Ägypter,  
„ist kein gewöhnlicher Mensch.  
Er ist ein Gott.  
Er herrscht über alles.  
Alle müssen ihm gehorchen.“  
Könnt ihr euch vorstellen,  
was das für Jakob  
und all die anderen hieß?  
Nicht mehr frei herumziehen können?  
An festen Plätzen,  
in Häusern leben müssen,  
nicht mehr im Zelt?  
Einem einzigen Menschen  
gehorsam müssen?  
Einen Menschen  
als Gott verehren müssen?

Aber das war noch nicht alles!  
Eines Tages kam ein Minister des  
Pharao und sagte:  
Kein Fremder darf das Land verlassen.  
Ich brauche euch hier in Ägypten.  
Ich brauche Arbeiter,  
Arbeiter für meine Felder,  
die die Äcker bebauen,  
Arbeiter für meine Städte,  
ihr sollt mir Häuser und Türme bauen,  
dazu brauche ich Steine,  
ihr sollt mir Ziegel  
und Backsteine brennen.

Und so ließ sie der Pharao abführen  
und für sich zur Arbeit antreiben.  
Sie waren jetzt Arbeiter des Pharao.  
Sie bauten seine Vorrathshäuser,  
seine Städte, seine Paläste,  
seine Pyramiden.  
Früh morgens mußten sie anfangen,  
kaum, daß die Sonne aufgegangen war.  
Sie mußten sich in Reihen aufstellen.  
Die Aufseher kontrollierten,  
ob alle gekommen waren.  
Schnell mußten sie dann ans Werk.  
Felder sollten bis zum Abend  
bestellt werden,  
Lehm mußte gestochen,

in die Ziegelei gebracht  
und dort gebrannt werden.  
Und immer hörten sie hinter sich  
die Peitschen knallen.  
Sie hörten, wie sie herabsausten,  
wenn einer müde geworden war  
und nicht mehr schnell genug  
arbeiten konnte.  
Und doch wurden die Israeliten  
nicht mutlos.  
Nie saßen sie abends mit den  
ägyptischen Arbeitern zusammen.  
Immer hatten sie ihre eigenen Feuer,  
sangen ihre eigenen Lieder  
in einer Sprache,  
die kein Ägypter verstand  
und erzählten ihre eigenen Geschichten.  
Wovon diese Geschichten handelten,  
wußte niemand.  
Nur einmal hatte  
ein Aufseher einige Worte gelernt.  
Er behauptete,  
sie erzählten von einem Gott,  
der größer sei als Pharao.  
Ihm gehöre nicht nur Ägypten,  
sondern sein Reich sei die ganze Erde.

Und trotzdem:  
Die Männer und Frauen  
aus der Sippe Jakobs —  
die Kinder Israels —  
seufzten und stöhnten,  
sie weinten und klagten,  
sie schrien:

Wo bist du, Gott?  
Wir sind im fremden Land,  
wo ist unsere Heimat?  
Wir haben genug zu essen,  
aber wir werden geschlagen,  
wo sind unsere Freunde?

Wir müssen leben  
zusammengepfercht in Häusern,  
wie Schafe,  
wo sind unserer Zelte?

Wir arbeiten nicht mehr für uns selber,  
wir arbeiten für einen anderen,  
wo bist du, Gott?

Einer befiehlt uns,  
er schaut uns nicht an,  
wir müssen gehorchen.  
Wo ist unsere Freiheit?  
Wo ist unsere Heimat?  
Wo bist du, Gott?

*Hans Heller*

2. Stunde:

**Warum hörst du nicht, wie ich schreie?**  
— Ein Psalmspiel nach Psalm 22

*Intentionen:*

- sich einfühlen in die Situation des Volkes Israel in Ägypten, verstärkt durch das Aufsetzen von Masken, die Gesichtslosigkeit und Entpersönlichung symbolisieren sollen
- mit den Israeliten klagen — formalisierte Klage nach Psalm 22 in Gruppen
- Trösten — befreien, getröstet werden — Befreiung erleben
- Befreiungstanz

*Mit der Klage der Israeliten „Wo bist du, Gott?“ endete die letzte Stunde. Heute beginnen wir mit dieser Klage. Die Schüler sitzen auf dem Teppich. Ich wiederhole den Schluß der Erzählung „Kein Fremder darf das Land verlassen“: Die Männer und Frauen aus der Sippe Jakobs . . .*

*Wir wollen nun mit den Israeliten klagen.*

*Ich stelle mir vor, daß die Schüler sich durch den Psalmtext mit dem immer wiederkehrenden Schreien als Refrain und durch die Masken in die bedrückende Lage der Israeliten hineinversetzen und sie so nachempfinden können.*

**Das Spiel — formalisierte Klage und Trost**

**I. Die Klagenden**

Vier Gruppen, denen nach der Wiederholung des klagenden Schlusses der Geschichte „Kein Fremder darf das Land verlassen“ die Masken aufgesetzt werden sollen.

- 1) Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?
- 2) Mein Gott, Tag und Nacht rufe ich um Hilfe!

ALLE: Warum hörst du nicht, wie ich schreie?

- 1) Ohne dich kann ich keinen Atemzug tun.
- 2) Bleibe nicht fern, denn ich bin in Not.

ALLE: Warum hörst du nicht, wie ich schreie?

- 3) Viele Feinde umzingeln mich. Kreisen mich ein wie wilde Stiere.
- 4) Sie reißen ihre Mäuler auf, brüllen mich an wie hungrige Löwen.

ALLE: Warum hörst du nicht, wie ich schreie?

- 1) Meine Kehle ist ausgedörrt, die Zunge klebt mir am Gaumen.
- 2) Du läßt mich im Staub liegen, als wäre ich schon tot.

ALLE: Warum hörst du nicht, wie ich schreie?

- 3) Alle meine Rippen kann ich zählen.
- 4) Schon lösen sie um meine Kleider, und verteilen sie unter sich.

ALLE: Warum hörst du nicht, wie ich schreie?

**II. Die Tröstenden**

Sie sollen sich den Klagenden zuwenden, sie trösten, aufrichten, ihnen die Masken abnehmen, sie befreien.

ALLE: Der Herr hat dein Schreien gehört!

- 1) Kein Elender ist dem Herrn zu gering (nimmt dem ersten die Maske ab)

ALLE: Der Herr hat dein Schreien gehört!

- 2) Dein Geschrei war dem Herrn nicht lästig (nimmt dem zweiten die Maske ab)

ALLE: Der Herr hat dein Schreien gehört!

- 3) Er wandte sich nicht von dir ab (nimmt dem dritten die Maske ab)

ALLE: Der Herr hat dein Schreien gehört!

- 4) Er hörte auf deinen Hilferuf (nimmt dem vierten die Maske ab)

ALLE: Der Herr hat dein Schreien gehört!

*Lied mit Bewegung (Tücher, Bänder):*

„Du hast meine Klage verwandelt in einen Reigen“ in Singe Christenheit Nr. 712

Wir bilden sieben Vierergruppen. Da ich niemand ausschließen möchte, kommen alle Gruppen nacheinander dran.

Schon bald merke ich, daß es nicht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe. Manche Schüler können den fremden Text nur stockend lesen. Nach der vierten Stunde läßt die Konzentration nach. Ich hoffe, daß durch das Aufsetzen der Masken das Interesse neu geweckt wird. Aber ich muß erfahren, daß die Schüler die Situation gar nicht als bedrückend und trostlos empfinden. Hinter einer Maske kann man sich verstecken, man kann seinen Spaß mit ihr treiben (wir haben Faschingszeit?). Die Stimme klingt verändert, das ist besonders lustig.

Am Ende der Stunde ist mir klar geworden: Die Texte müssen geübt werden, wenn sie Eindruck hinterlassen sollen. Masken vermitteln nicht unbedingt ein Gefühl der Bedrückung und der Gesichtlosigkeit. Ich will versuchen, dies die Schüler langsam erleben zu lassen.

### 3. Stunde:

#### **Du hast meine Klage verwandelt in einen Reigen**

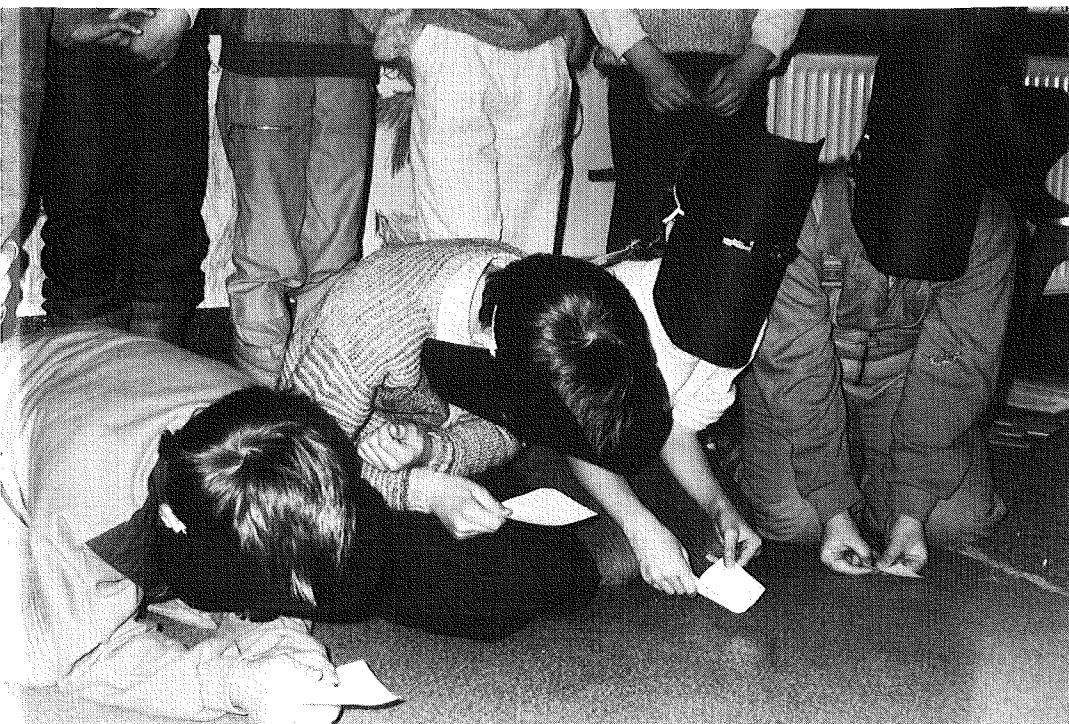
*Intentionen: Wie in der zweiten Stunde*

Vorbereitung: Ich habe für jeden „Klagenden“ und jeden „Tröstenden“ den Text auf eine Karte geschrieben und mit acht Schülern in der Pause das Lesen geübt.

Vier Schüler setzen die Masken auf. Ich bitte die übrigen, sich eine Weile anzuschauen und zu überlegen, was sie dabei empfinden. Die Schüler sitzen ruhig auf dem Teppich, sie können sich heute auf die Situation einlassen.

„Ich weiß nicht genau, wer der Felix ist.“  
— „Die sehn alle gleich aus.“ — „Sagt mal was!“ — „Die sind ganz schwarz und fremd.“

Auch die Schüler hinter den Masken sprechen über ihre Empfindungen: „Es, ist so eng.“ — „Ich bin einsam.“ — „Ich gehöre nicht zu den anderen.“ — „Ich kann nicht so gut atmen.“



Ich mache es noch einmal deutlich: Die Kinder hinter den Masken haben kein Gesicht. Es ist unwichtig, wie sie aussehen. Keiner kennt sie.

Ich lese nochmals den Schluß der Geschichte mit den Klagen der Israeliten vor:

Wo bist du, Gott?  
Wir sind im fremden Land,  
wo ist unsere Heimat?

Wir haben genug zu essen,  
aber wir werden geschlagen,  
wo sind unsere Freunde?

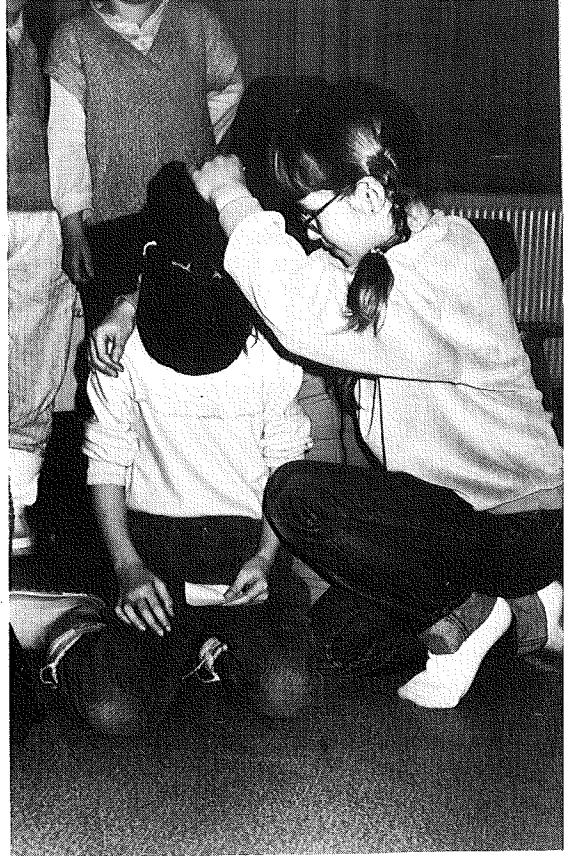
Wir müssen leben  
zusammengpfercht in Häusern,  
wie Schafe,  
wo sind unsere Zelte?

Wir arbeits nicht mehr für uns selber,  
wir arbeiten für einen anderen,  
wo bist du, Gott?

Einer befiehlt uns,  
er schaut uns nicht an,  
wir müssen gehorchen.  
Wo ist unsere Freiheit?  
Wo ist unsere Heimat?  
Wo bist du, Gott?

Die Schüler teilen sich in zwei Gruppen auf: die Klagenden und die Tröstenden. Vier der Klagenden tragen eine Maske und lesen ihre Texte. Der Refrain wird von der ganzen Gruppe gesprochen. Die Tröstenden antworten.

Vier Schüler gehen nacheinander auf einen Klagenden, der sich niedergekauert hat, zu, richten ihn auf und sprechen ihren Text. Die Schüler sind ernsthaft und



engagiert bei der Sache. Der Refrain wird mit jedem Male lauter gerufen. Wir spielen einen zweiten Durchgang.

Im Gespräch versuchen wir zu beschreiben, wie sich ein Mensch fühlt, der traurig war und getröstet wird: Er ist froh — er singt — er dankt Gott — er tanzt. Mit dem folgenden Vers wird alles ausgedrückt, was wir empfinden:

*Kehrsvers I*

Du hast mei - ne Kla - ge ver - wan - delt,  
ver - wan - delt in ei - nen Rei - gen.

Text: Psalm 30, Melodie: Gerhard Schwarz, aus: Psalmen mit Antiphonen © 1960 by Bärenreiter Verlag, Kassel

Nach dreimaligem Singen können es alle. Ich lege farbige Servietten in die Mitte: Jedes Kind nimmt sich eine und schwenkt sie beim Singen fröhlich hin und her. — Die Schüler mit den roten, den grünen und den weißen Tüchern bilden je einen Kreis und tanzen. —

Wir finden uns im großen Kreis, die Tü-

cher in den erhobenen Händen und laufen singend nach links und dann nach rechts. — Wir machen eine lange Schlange, hüpfen singend durch die Klasse und schwenken unsere Tücher.

Die Schüler sind froh und ausgelassen. Nach zweieinhalb Schulstunden des Klagens und Trauerns fühlen sie sich befreit.



#### 4. Stunde:

#### ... endlich für uns arbeiten können

##### Intentionen:

- *Möglichkeiten, Chancen und Risiken des Auszugs in einem Rollenspiel bedanken*
- *Mutmachlied „Laßt uns gehn in unser Land“ singen und spielen*

Wir erinnern uns daran, daß Gott die Israeliten nicht vergessen hat, daß er sie tröstet und ihnen helfen will, aus Ägypten wegzuziehen. Wir sind jetzt eine Gruppe Israeliten. Wir setzen uns zusammen und besprechen am Vorabend des Auszuges noch einmal alles. Die Schüler überlegen, wer sie sein möchten:

Ein Kind, das sich auf die Reise freut;  
ein Mann, der froh ist, daß er nicht mehr für die Ägypter arbeiten muß;

eine Mutter, die gerne in dem Land leben möchte, das Gott ihnen versprochen hat; ein alter Mann, der Angst hat vor dem langen Weg.

(Das folgende Gespräch wurde auf Kassette aufgenommen und wird leicht gekürzt wiedergegeben.)

*L: Hört zu, Leute! Endlich ist es soweit. Morgen soll es losgehen. Heute nacht müßt ihr alle Sachen packen und euch bereithalten! — Ihr seid so still! Freut ihr euch nicht?*

*Claas: Ich weiß nicht so recht. Ob wir durch die Wüste kommen?*

*Florian: Obs da überhaupt Wasser gibt.*

*Michael: Ob wir da überleben können.*

*Tobias: Ja, die Leute können ja auch sterben in der Wüste.*

*Robert: Oder wenn wir den Weg nicht mehr wissen.*



L: Also, ich merke, ihr habt fast alle Angst vor der Reise. Ist denn keiner da, der sich auch freut?

Yvonne: Doch, ich finde es schön.

Dorothea und andere: Ich auch. — Ich auch.

L: Warum findest du es schön?

Yvonne: Da kann man endlich mal was erleben.

Michael: Da kann man tun, was man will.

Robert: Mose ist ja bei uns.

Florian: Gott ist ja auch bei uns.

Dorothea: Dann werden wir endlich nicht geschlagen.

Stefanie: Und wir müssen nicht mehr arbeiten.

Maïke: Genau!

Claas: Erst wenn wir da sind, freu ich mich.

L: Du hast auch ein bißchen Angst?

Michael: Da gibts auch ganz gefährliche Schlangen, die können ganz schnell laufen.

Sven: Und Löwen.

Stefan: Und Jaguare.

L: Ja, wie ist das, wollen wir es trotzdem wagen?

Mehrere Schüler: Ja! — Ja! — Ja!

Florian: Wir können's ja mal versuchen.

Robert: Aber wir haben dann kein Wasser.

Stefan: Wir müssen Wasser mitnehmen.

Florian: Brot und zu essen auch.

Tobias: Und wenn sie merken, daß wir weggehen?

Florian: Und wenn die Soldaten hinterherkommen?

Sebastian: Wir kommen ja auch noch auf so nen Stein.

Stefan: Ich tät lieber ans Meer gehen.

Florian: Und wenn die Soldaten hinter uns herkommen und uns fangen, dann ist's vorbei!

Robert: Wir müssen ja auch übers Meer.

L: Ich bin da auch noch nicht gegangen, ich weiß es nicht genau. Ich weiß nur, daß es nicht leicht sein wird. Aber Gott hat versprochen, daß er mit uns zieht.

Maïk: Und wir brauchen viel Mut.

Sabine: Und das ist ja außerdem Salzwasser.

Sebastian: Das kann man nicht trinken.

Stefan: Ich freu mich schon ein bißchen. Aber ich hab — die Gefahren — aber daß

wir nicht mehr geschlagen werden, das find ich schön.

Yvonne: Und endlich für uns arbeiten können.

L: Sag das noch einmal ganz laut!

Yvonne: Und endlich für uns arbeiten können!

Sabine: Wir haben keine Schiffe.

Sven: Wir können uns doch aus Holz ein Schiff machen, ein großes.

Florian: Und wie sollen wir die Bäume abhacken? Da müssen wir ja hundert Mann haben.

L: Wenn wir ans Meer kommen, müssen wir sehen, daß wir auch ohne Schiffe durchkommen. Aber ihr habt Angst, daß die Ägypter etwas bemerken, wenn wir aufbrechen. Wir müssen das ganz heimlich tun.

Iris: Und was ist, wenn sie's trotzdem bemerken?

Florian: Dann kommen wir ins Gefängnis. Dann kommen wir überhaupt nicht mehr raus.

L: Also wollt ihr doch lieber hierbleiben?

Alle: Nein! Nein!

L: Ich denke, wir müssen es wagen.

Yvonne: Und wer nicht so schnell laufen kann?

L: Wir müssen auf die alten Leute und die kleinen Kinder warten.

Claas: Und auf die kranken Leute.

Florian: Und wenn wir in einer Gefahr sind, dann dürfen wir nicht mehr zurückgehen.

Sebastian: Und wie kriegen wir das ganze Zeug geschleppt, das Essen und so! Wir haben doch keine Wagen.

Dorothea: Wir können's ja tragen, im Rucksack.

Claas: Vielleicht stößt auch auf uns ein Orkan.

Stefan: Oder ein Sandsturm.

L: Aber ihr seid alle dafür, daß wir losgehen?

Alle: Ja! Ja!

L: Ich kenne ein Lied, daß uns Mut machen kann, den Auszug aus Ägypten zu wagen (siehe S. 28).

**Während des Singens stehen wir auf und wandern in einem langen Zug durch die Klasse:**

1. Laßt uns gehn in un-ser Land, wo kei-ner  
 h fis G A h A h  
 Angst hat vor den an-dern! Ist nicht weit, das schö-ne  
 fis h G e A<sup>7</sup> D  
 Land, wo kei-ner Angst hat vor den an - dern.

Laßt uns gehn in unser Land,  
 wo Große nicht die Kleinen schrecken.  
 Ich nicht weit . . .

Laßt uns gehn in unser Land,  
 wo wir in Freiheit leben können.  
 Ich nicht weit . . .

Und ein eigener Vers: Laßt uns gehen in unser Land, Gott zieht mit uns, wir woll'n  
 ihm trauen.  
 Ist nicht weit . . .

P. Horst / J. Keller / I. Keller, aus: Lieder der Einheit,  
 Burchhardthaus – Zütare Verlag, Offenbach

### 5. Stunde:

#### Gott zieht mit uns

##### Intentionen:

- Den Auszug mit Hilfe einer personalisierten Geschichte „Auszug – Gott zieht mit uns“ nachempfinden
- Figuren zu einem großen „Auszugsfries“ malen

Wir haben mit den Israeliten den Auszug geplant. Wir haben von unseren Hoffnungen und Ängsten gesprochen. Und dann haben wir uns entschlossen aufzubrechen im Vertrauen darauf, daß Gott mit uns zieht.

Heute lassen wir uns berichten, wie die Flucht geglückt ist.

#### Auszug – Gott zieht mit uns

Ein israelitischer Junge erzählt:  
 Also, ihr wollt wissen,  
 wie das damals war,  
 wie wir aus Ägypten herauskamen?  
 Ich kann euch sagen,  
 ich war dabei

und weiß es noch  
 wie wenn's heute gewesen wäre.  
 Wir saßen eines Abends zusammen,  
 meine Mutter, mein Vater,  
 meine Geschwister und ich.  
 Wir waren alle ganz geschafft  
 von der Schinderei den ganzen Tag über.  
 Und Angst hatten wir auch,  
 wir wußten: etwas ging vor,  
 vielleicht kommen wie hier heraus.  
 Aber so genau hat das keiner gewußt.  
 Wir wußten nur eines:  
 Still sein und nicht auffallen.  
 Wenn wir Kinder etwas lauter redeten,  
 hieß es gleich:  
 Pst, still, wenn uns ein Ägypter hört!  
 Da klopft es an unsere Tür.  
 Wir halten den Atem an,  
 es klopft nochmals – mehrmals,  
 wer mag das sein?  
 Kommen sie uns abholen?  
 Gut Freund, hören wir dann flüstern.  
 Die Mutter öffnet die Tür,  
 da steht einer – atemlos:  
 Haltet Euch bereit für ein großes Fest,  
 läßt Euch Moses sagen.

„Die Zeit Eurer Sklaverei geht zu Ende.  
Wir wollen alle miteinander feiern.  
Dies Fest soll der Anfang  
unseres neuen Lebens sein.  
In jeder Familie  
soll ein Lamm geschlachtet werden.  
Das Fleisch soll gebraten  
und mit Bitterkräutern  
gegessen werden.  
Ohne Sauerteig soll das Brot sein  
und muß am gleichen Tag gebacken  
und gegessen werden.  
Heute abend soll das alles geschehen.  
Während ihr eßt,  
sollt ihr schon bereit sein  
aufzubrechen,  
eure Häuser in Ägypten zu verlassen  
und in die Steppe zu ziehen.  
Darum sollt ihr fertig angezogen sein,  
mit Schuhen an den Füßen  
und dem Wanderstab in der Hand.  
Wenn wir vom Tisch aufstehen,  
beginnt eine lange Wanderung.  
Zum ersten Mal  
wird dann kein Aufseher  
hinter Euch stehen.  
Freie Leute werdet ihr sein!“

Ich kann Euch sagen,  
das hat uns einen Stich gegeben,  
es soll losgehen —  
heute —  
endlich —

Und wer ist Mose?  
hörte ich meinen Vater fragen,  
kann man dem trauen?

Er will uns führen,  
er hat das alles eingefädelt,  
war die Antwort.

Und so haben wir dann gefeiert,  
genau nach Vorschrift,  
mit Freude im Herzen  
und großer Spannung:  
Hoffentlich geht nichts schief!

Es ist nichts schiefgegangen,  
wir gingen aus dem Haus,  
auf den Weg,  
ich habe nicht zurückgeblickt,  
kein Heimweh gehabt.  
Ich habe nur gedacht:  
es geht los,  
nichts wie weg hier,  
zurück in die Heimat,  
von der die Alten immer erzählen,

neu anfangen,  
im Land, da Milch und Honig fließen.

Das war vielleicht ein Gefühl,  
kann ich Euch sagen,  
viele waren da — alle —  
und alle haben so gedacht, wie ich:  
Heraus, hinaus —  
zurück in die Heimat,  
frei sein.  
Wir haben zusammen  
gelacht und geweint,  
sind gehüpft und gesprungen.

Und so sind wir losgezogen,  
ein langer, langer Zug.  
Mose ging an der Spitze.  
Dann kamen die Familien und  
ihre Kinder.  
Die Kleinen  
wollten hochgehoben werden.  
„Wir wollen Mose auch sehen“,  
sagten sie.  
Wir Größeren liefen  
immer wieder nach vorn,  
wo Mose war.  
Und das war ganz leicht,  
obwohl es Nacht war,  
denn vorne bei Mose  
war es hell,  
fast wie am Tag.

Woher weißt du den Weg?  
fragten wir Mose.  
Wir sind nicht allein,  
sagte er,  
Gott zieht mit uns.  
Da, schaut.

Und dann blickten wir nach oben  
und sahen  
warum es so hell war.  
Ich sah eine Wolke vor uns,  
sie zog vor uns her,  
und in der Wolke leuchtete es  
wie von einem Feuer.  
Und plötzlich brannte es auch in uns,  
in uns allen,  
weil wir wußten:  
Gott ist da,  
er zieht mit uns.  
Und wir rannten den ganzen Zug zurück,  
zu unseren Eltern und schrien  
und sangen:  
Gott ist da, er zieht mit uns!  
Und alle fingen an  
zu rufen und zu singen:  
Gott ist da, er zieht mit uns.

Ich kann Euch sagen,  
das war vielleicht ein Gefühl,  
das werde ich nie vergessen. *Hans Heller*

Langsam löst sich die Spannung bei den Schülern: sie haben es geschafft! Eher sogar: Wie haben es geschafft! Jetzt wollen wir auch zeigen, wie das wohl ausgesehen hat, als die vielen Menschen loszogen. Wir beginnen mit einem großen Wandfries. Jeder Schüler malt einen oder mehrere Israeliten und schneidet sie aus. Am Ende der Stunde werden die ersten Figuren auf einen etwa fünf Meter langen Tapetenstreifen aufgeklebt. „Und ich male morgen die Wolke“, sagt Claudia.

6. Stunde:

### Die Wolke war da

*Intentionen:*

- Die Errettung am Schifmeer durch die Fortsetzung der Errettungsgeschichte nachempfinden
- Die Freude über die Errettung durch einen Tanz zu „*Hewenu schalom alejchem*“ ausdrücken

Mit großen Eifer und immer neuen Ideen arbeiten die Schüler weiter am Fries. Der Zug der Israeliten wächst. Maik hilft Claudia bei der Wolke. „Sie muß leuchten,“ entscheidet sie. Claudia nimmt den gelben und Maik den roten Wachsmalstift. Sie malen gleichzeitig in- und übereinander. Die Wolke wird ausgeschnitten und am Anfang des Zuges aufgeklebt.

Der Fries bekommt seinen Platz direkt über der Tafel. Die Schüler können sich

In den nächsten Wochen jeden Tag neu an ihm freuen.

Aber die Gefahr für die Kinder Israel ist noch nicht vorüber. Der Junge erzählt weiter von dem Schrecken und der Angst am Schilfmeer und von der Rettung:

### Ich will euch trösten, wie einen seine Mutter tröstet (Jes. 66,13)

Eines Tages, als wir so dahinzogen — es war schon etwas langweilig geworden,

immer nur Wüste und Wüste und Steine und Steine — also eines Tages dachte ich: Komisch, die Luft ist plötzlich so anders, so feucht und schmeckt so salzig auf der Zunge.

Und da und dort wuchsen ein paar Grashalme und einige grüne Büsche.

Das kommt vom Meer, sagte meine Mutter, jetzt wirst du bald das Meer sehen, das Schilfmeer,

Das Meer, freute ich mich, zum ersten Mal das Meer sehen!

Aber wie kommen wir da durch? wir haben doch keine Schiffe, durchfuhr es mich dann und schaute an die Spitze unseres Zuges und ich sah:

die Wolke war noch da.

Und ich wußte:

Gott zieht mit uns, da kann nichts schiefgehen.

Und da — ich weiß es noch wie jetzt — Geschrei und Getümmel am Ende unseres Zuges, es pflanzt sich fort,



erreicht uns —  
wir können es verstehen  
und schreien mit —  
entsetzt —  
voller Angst:  
Die Ägypter sind hinter uns!  
Sie sind da mit ihrer ganzen Armee!  
Mit Schwertern und Streitäxten!  
Die Ägypter mit ihrem Kampfwagen!  
Wir sind verloren!  
Rette sich, wer kann!

Und einige Männer rufen:  
Auf zu Mose,  
der ist schuld,  
der soll was tun!  
Und da bin ich dann mitgegangen  
und hab zugehört.  
Da war was los, kann ich Euch sagen.

Weshalb  
hast du uns in die Wüste geführt,  
„Gibt es in Ägypten  
nicht Friedhöfe genug,  
wo man uns hätte begraben können!  
Haben wir nicht immer schon gesagt,  
daß wir uns lieber  
in Ägypten totarbeiten wollten,  
als unsere Frauen und Kinder  
solchen Gefahren auszusetzen?  
Jetzt bis Du am Ende  
mit all Deinen tollkühnen Ideen!“

Und Mose hat gar nichts gesagt.  
Ganz ruhig hat er die Hand gehoben  
und nach oben gezeigt  
zu der Wolke.  
Aber könnt Ihr Euch  
unseren Schrecken vorstellen,  
die Wolke war nicht mehr da.  
Gott ist nicht mehr bei uns!  
hörte ich mich da schreien.

Gott ist nicht mehr bei uns!  
Gott zieht nicht mehr mit uns!  
schrien plötzlich alle durcheinander.  
Und andere schriean aber auch:  
Wo ist Dein Gott, Mose!  
Mose, wo ist Dein Gott!  
Wir sind verloren!  
Wir sind verloren,  
vor uns das Meer  
und hinter uns die Ägypter!  
Und da hab ich Angst gekriegt  
und bin losgelaufen,  
den ganzen Zug zurück,  
und hab geheult:  
Ich will zu meinem Vater  
und zu meiner Mutter.  
Ich hab an nichts anderes  
mehr denken können,  
hab nichts mehr gesehen und gehört.  
Eine halbe Ewigkeit muß ich  
gelaufen sein,  
ich weiß es nicht.  
Da — plötzlich hat mich  
jemand aufgefangen  
und in die Arme genommen,  
und ich hab gleich gespürt —  
meine Mutter.  
Ist ja gut, hat sie gesagt, ist ja alles gut,  
hat mir die Tränen abgetrocknet  
und mich fest an sich gedrückt?  
Ist ja alles gut, hat sie nochmals gesagt  
und mich in ihren Armen  
sachte hin- und hergewiegt.  
Da schau!  
Und da bin ich dann auch  
ganz ruhig geworden  
und hab die Augen aufgemacht:  
Seltsam — alle anderen  
waren auch ruhig,  
keiner hat mehr geschrien,



alle haben nur nach hinten geschaut.  
Da schau, hat meine Mutter nochmal  
gesagt.

Und dann hab ich's gesehen:  
Die Wolke war da,  
hinter uns  
riesengroß  
wie eine dicke, schwarze Nebelwand  
zwischen uns und den Ägyptern.  
Von denen hat man nichts mehr gesehen  
und nichts mehr gehört.

*Hans Heller*

### Lied und Tanz

Den Jubel der Israeliten über die Rettung wollen wir wieder in ein Lied und einen Tanz umsetzen.

Das Lied besteht „**Hewenn schalom alejchen**“ aus vier Teilen. Für jeden Teil nehmen wir acht Schritte. Der erste Schritt beginnt jeweils mit dem linken Fuß auf „shalom“.

### Teil I und II

Großer Kreis — an den Händen fassen —  
Arme noch oben — 8 Schritte nach links  
— 8 Schritte nach rechts

### Teil III:

Hände loslassen — mit 8 Schritten langsam um sich selbst drehen — über dem Kopf klatschen.

### Teil IV:

Hände wieder fassen — 4 Schritte nach innen — 4 Schritte nach außen.

Die Melodie haben die Schüler schnell gelernt. Aber es ist nicht so leicht für sie, den Rhythmus in einheitliche Bewegungen umzusetzen. Es entspricht nicht so ganz meinen harmonischen Vorstellungen, doch es ist schön, mit welcher Begeisterung die Kinder dabei sind. Sie werden nicht müde, immer wieder von neuem zu singen und zu tanzen.

Wir setzen uns noch einmal auf den Teppich, um uns an die letzten Stunden zu erinnern. Wir denken an den Klagenden, an unserer „Klagemauer“ und an die Not der Israeliten. Wir stimmen an „Du hast meine Klage verwandelt . . .“ und wiegen unsere Körper im Rhythmus der Melodie. Wir besinnen uns auf das Gespräch der Israeliten vor dem Aufbruch und beginnen mit dem Lied „Laßt uns gehn in unser Land . . .“. Zwei, drei Schüler stehen auf.

Nun wird es ihnen doch zu viel, denke ich. Aber da erheben sich die nächsten, einer nach dem anderen, und ich begreife: Sie wandern los. Sie machen sich von neuem auf den Weg. So als wüßten sie: wir sind noch nicht da. Ich gehe mit. Wir werden noch eine lange Zeit gemeinsam auf dem Weg sein.



# Drei Beispiele der Annäherung an die Kunst des Arrangierens von erfahrungsbezogenem Lernen\*

Gerhard Brockmann

Niemand beginnt am Nullpunkt, auch nicht der schlechteste Schüler. Die Erfahrungen, die jeder Schüler in den Unterricht mitbringt, sind grundlegend für einen Religionsunterricht, der sich als lebenspraktischer Religionsunterricht versteht. Sie sind das sowohl als Ausgangspunkt allen Reflektierens als auch als Integrationsfeld aller Bearbeitungsvorgänge. Diese Erfahrungen, gleich welcher Art und welcher Versprachlichungsstufe, dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden und dürfen selbst dann nicht madig gemacht werden, wenn sie defizitär sein sollten.

Gleichwohl genügen diese mitgebrachten Erfahrungen allein nicht, sie können sich in sich selbst totlaufen, wenn nicht erfahrungsüberschreitende Anstrengungen unternommen werden. Um die eigenen Erfahrungen wirklich in die eigene Biographie integrieren zu können, um offen zu sein für neue und andere Erfahrungen, um gesprächsfähig mit anderen, die ähnliche oder ganz andere Erfahrungen machen, zu bleiben (oder manchmal auch überhaupt erst zu werden), bedarf es auch repräsentativer Fremderfahrungen und entziffernder Deutungshilfen.

Wenn man in seinem Religionsunterricht einen Ansatz wählt, in dem eigene Erfahrungen der Schüler, aber auch Erfahrungen anderer, wie sie z.B. in biblischer Tradition oder in literarischen Texten aufbewahrt sind, zum Tragen kommen sollen, dann kann man diesen Unterricht nicht so organisieren wie das üblicherweise unter ganz anderen Voraussetzungen geschieht, sondern es bedarf spezieller Arrangements, ja überhaupt zuvor des Bewußtseins, daß ein solcher Unterricht ein Prozeß des Arrangierens und nicht der Anwendung methodischer Fertigkeiten ist.

Der Begriff des Arrangierens bzw. des

Arrangements ist kein spezifisch pädagogischer Begriff, er gehört vielmehr in den Lebenszusammenhang kunstvoller Tätigkeiten, die bis in den Alltag hineinreichen. Man arrangiert ein Musikstück, einen Blumenteeppich, das Ambiente einer Party etc. . . . Wenn ich diesen Begriff, besser diese Tätigkeit, im Zusammenhang von Unterrichten favorisiere, dann will ich damit signalisieren: Unterrichten ist ein kunstvoller Vorgang, ein Prozeß, der gestalterische Fähigkeiten voraussetzt und freisetzt. In diesem Prozeß sind die Einzelelemente funktional aufeinander bezogen. Hier wird großflächig und nicht nur punktuell gedacht und verfahren. Da gibt es den Arrangeur nicht ohne die Mitspieler. Da können sich die Rollen vertauschen. Da kann umarrangiert werden. Da kommt Freude auf, wenn das Arrangement gelingt etc.

## Beispiel Wandzeitung

Ich will den damit angesprochenen Unterschied zwischen einer bereitstehenden Methode und dem bewußten Vorgang des Arrangierens verdeutlichen am Beispiel der Wandzeitung. Die Wandzeitung ist ja eine beliebte Methode, vor allem dann, wenn es darum geht, in einem Einstiegszusammenhang zu motivieren, Voreinstellungen zu sammeln, den Aspektreichtum einer Sache zu verdeutlichen, Ansatzpunkte für den nachfolgenden Unterricht zu gewinnen etc. Die Wandzeitung ist gleichsam so etwas wie ein verschriftlichtes brain-storming. Nun zeigen sich aber Unterschiede beim Einsatz dieser Methode schon in der Art

\* Der folgende Beitrag ist eine um das dritte Beispiel erweiterte Fassung eines kleinen Aufsatzes, der Ende 1986 in Manfred Kwirán (Hrg.), Religionsunterricht konkret, Theorie und Praxis, Grundschule Teil II beim Amt für Religionspädagogik, Braunschweig erschienen ist.

und Weise, wie sie eingeführt wird. Werden Absprachen getroffen und welche? Wer gibt den ersten Impuls und von welcher Art ist dieser Impuls? Setzt etwa der Lehrer den ersten Impuls, und zwar in der Weise eines Begriffes, dann darf er sich nicht wundern, wenn die Schüler ebenfalls Begriffe hinzutragen und ihre eigenen Gedanken und Erfahrungen draußen lassen. Ebenso wichtig ist aber auch, was mit dem Produkt, das im Lauf einer begrenzten Zeit entstanden ist, geschieht. Ich stelle zwei Möglichkeiten einander gegenüber:

- In den meisten Fällen wird so verfahren, daß das Zusammengetragene sortiert wird. Was gehört mit was zusammen? Das wird dann durchgestrichen und in einem übergeordneten Begriff zusammengefaßt, bis nichts mehr übrig bleibt. Und dann kann entschieden werden, welche Linie im Unterricht weiter verfolgt werden soll.
- Man kann aber auch so verfahren, daß die Wandzeitung fortgeschrieben werden kann, etwa indem zu den einzelnen Aussagen Situationen ermittelt (erzählt) werden oder Realitätsfragmente in Form von Fotos, Zeitungsausschnitten oder Zeichnungen hinzugefügt werden.

Im ersten Fall wird die Wandzeitung benutzt, um möglichst schnell zur Sache zu kommen, gleichzeitig den Schülern aber das Gefühl zu geben, sie wären als Akteure beteiligt. Die Wandzeitung hebt sich in dem Augenblick auf, wo die Ebene der richtigen Begrifflichkeiten erreicht ist. Sie ist nichts anderes als Ausgangspunkt eines linearen Unterrichts. Solcher Unterricht dürfte im allgemeinen sprach- und begriffsorientiert sein und ein Denken in Niveaus bestärken. Ich kann mir nicht vorstellen, daß Schüler bei einer solchen Verzweckung der Wandzeitung über ihre Erfahrungen reden werden und können. Und selbst wenn sie es auf der Wandzeitung getan haben sollten, werden sie sich hüten, bei einem erneuten Einsatz dieser Methode wieder in die Falle zu gehen.

Im zweiten Fall ist die Wandzeitung Teil und Zentrum eines erfahrungsbezogenen Gesamtarrangements, was sich schon darin dokumentiert, daß sie nicht durch

Streichungen eliminiert wird, sondern während des nachfolgenden Unterricht hängen bleibt bzw. immer wieder aufgehängt wird. Wo eine Wandzeitung fortgeschrieben wird und werden kann, spüren die Schüler, daß sie am Arrangement beteiligt sind, werden sie mehr an Wirklichkeit in den Unterricht hineinbringen, als vielleicht dem Lehrer lieb ist. Gewiß, dieser Unterricht läßt sich schwerer strukturieren, er erfordert in kritischen Umschlagspunkten immer wieder neue Phantasie, neue Teilarrangements, die verstärken, vertiefen oder aber auch Gegen Erfahrungen provozieren.

### **Beispiel Kurzgeschichte**

Kurzgeschichten sind in der Schule inzwischen ein derart vermarktetes Medium, daß Dichter und Schriftsteller sich dieser literarischen Form kaum noch bedienen können. Kurzgeschichten werden dementsprechend auch im Religionsunterricht kräftig verbraucht. Das hat berechtigte Gründe, denn die Kurzgeschichte ist die Form, die eigentlich am bündigsten Lebensausschnitte beleuchtet und unerhörte Identifikationen ermöglicht. Aber — und da sehe ich das Problem — hinter dem Einsatz von Kurzgeschichten im Religionsunterricht steht der Zwang des Interpretierens (ähnlich wie bei biblischen Geschichten der Zwang, historisch-kritisch vorzugehen). Interpretationen führen aber im Normalfall zu Verkürzungen oder aber zu einem folgenlosen Streit um die richtige Interpretation. Da wird dann nicht selten die Kurzgeschichte noch einmal ‚erzählt‘, nun aber in Begrifflichkeiten und in abstrakten Formulierungen. Da wird darüber *raisoniert*, was für Handlungsalternativen dem ‚Helden‘ der Kurzgeschichte verbleiben etc. Interpretieren muß notwendigerweise die schlechten Schüler schrittweise zurücklassen und bestärkt die guten darin, daß Sprachvermögen das entscheidende Leistungskriterium ist. Ich stelle mir demgegenüber eine andere Weise der Einbringung von Kurzgeschichten vor. Nicht interpretieren, sondern in die Kurzgeschichte hineinspringen, wie das im Grunde auch die Kurzgeschichte provoziert, und dann in-



nerhalb dieser Geschichte agieren. Nicht verkürzen, sondern ausbauen, weiter-schreiben, Details verfolgen und hinzu-bringen, Alternativen durchspielen etc. Das setzt unter Umständen voraus, daß der Lehrer dazu Impulse gibt, daß er dar-über wacht, daß abstrahierende und sich aus der Geschichte absetzende Äußerun-gen von Schülern beiläufig bleiben kön-nen. Ich halte es für einen verhängnis-vollen Irrtum zu meinen, nur solche Äu-ßerungen verrieten Lernerfolge, die in der Lage sind, die Quintessenz zu ziehen. Zuwachs an Erfahrung und an Erfah-rungsverarbeitung vollzieht sich oft viel weniger spektakulär und in ganz ande-ren Ebenen.

### **Beispiel Malen oder Zeichnen**

Malen bzw. Zeichnen sind eine Methode, die im Religionsunterricht schon eine verhältnismäßig lange Tradition hat und die sich vor allem bei biblischen Ge-schichten einer großen Beliebtheit er-freut. Generationen von Grundschulern sowie Fünf- und Sechsklässlern haben auf diese Weise ihre Religionshefte voll-gemalt. Ältere Schüler wurden (und wer-den) demgegenüber im allgemeinen vom Malen und Zeichnen verschont. Man traut ihnen das entweder nicht mehr zu, oder aber man hält die Methode des Malens oder Zeichnens für eine solche, die ins eher naive Alter der Kindheit ge-hört. Wie alle sinnvollen Methoden droht auch das Malen und Zeichnen biblischer Geschichte zur Routine zu verkommen oder in den Bereich des Exotischen abge-drängt zu werden, und zwar mit der Kon-sequenz, daß das im Malen oder Zeich-nen angelegte didaktische Potential ver-loren geht.

Malen und/oder Zeichnen biblischer Ge-schichten setzt — verallgemeinernd ge-sprochen — die Beziehungsebene zwi-schen Malendem/Zeichnendem und der vorgegebenen Geschichte ins Bild. Das Gemalte oder Gezeichnete artikuliert bewußt oder unbewußt Erfahrungswei-sen und Interpretationshinsichten. Und es ermöglicht, mit anderen darüber zu kommunizieren. Aber nicht automa-tisch. Damit dieses Potential sich entfal-ten kann, ja überhaupt erst in den Blick gerät, bedarf es eines kunstvollen Arran-

gements sowohl des Einstiegs und des Malprozesses selbst als auch des Kom-munizierens über das jeweils Gemalte oder Gezeichnete.

Das folgende Beispiel eines Arrange-ments entstammt bibliodramatischen Ansätzen, die ich seit längerer Zeit zu-sammen mit Walter Bohris<sup>1)</sup> verfolge. Es bezieht sich zunächst auf Erwachsene, dürfte aber vor allem auf ältere Schüler übertragbar sein. Ausgangs- und Bezugspunkt dieses Arrangements ist die Ge-schichte vom Reichen Jüngling, und zwar gerade deswegen, weil sie eine so bekannte und darum auch schon inter-pretativ verbrauchte Geschichte ist. Eine solche sowohl von ihrem Ursprung als auch von ihrer Wirkung her bedeutsame Geschichte bedarf offensichtlich beson-derer Bemühungen, um sie wieder zum Sprechen zu bringen und ein Bezie-hungsgeflecht zwischen ihr und dem ge-genwärtigen Adressaten zu ermöglichen.

In dem speziellen Fall, auf den ich mich beziehe, wurde die Geschichte vom Rei-chen Jüngling von mir als Vorgabe einge-bracht, und zwar mit folgendem Arbeits-auftrag: ‚Setzt Euch in Gruppen zu dritt oder zu viert zusammen und bespricht diese Geschichte mit dem Ziel, ein ge-meinsames Bild herzustellen. Welches Bildmotiv ihr wählt, was Ihr also als ge-meinsames Bild darstellen wollt, ist Euch dabei völlig freigestellt.‘<sup>2)</sup>

Nach einer intensiven Besprechungspha-se wurden die auf S. 36/37 abgedruckten Bilder gemalt und zum Betrachten auf-gehängt.<sup>3)</sup> Um die Zur-Kenntnisnahme der Bilder und das Reden darüber vor Wertungen und wortreichen Interpreta-tionen zu schützen, wurden folgende Ab-sprachen getroffen: ‚Jede Gruppe kann sich zu dem Entstehungsprozeß des je-weiligen Bildes äußern, soll aber nicht versuchen, ihr Bild zu erklären. Jeder andere kann nachfragen, wenn er mehr über den Prozeß wissen will. Er kann sich aber auch zu den nicht von ihm mit-gemalten Bildern äußern, indem er be-nennt, was er zu sehen vermeint und was ihn am meisten berührt bzw. irritiert. Dabei sollen Interpretationen durch die ‚Maler‘ nicht zugelassen werden, ebenso wenig wie Wertungen seitens der Be-trachter.‘ Es ging also darum, Ich-Sätze

(bzw. Wir-Sätze) zu provozieren und auf diese Weise die eigenen Personen-Anteile und die der anderen in der bildhaften Auseinandersetzung mit der Geschichte des Reichen Jünglings artikulierbar zu machen.

Die abgedruckten Produkte der Gruppen dürften — auch wenn sie für den Außenstehenden nie die Dichte haben werden wie für die daran Beteiligten — deutlich machen, daß bei diesem Arrangement etwas herauskommen kann, was sonst im allgemeinen nicht sichtbar wird: Ich selbst bin drin in der Geschichte, und die Geschichte selbst wird anders, als ich sie kenne oder zu kennen meine.

Diesem m. E. in sich schon wichtigen und von den Beteiligten auch so benannten ‚Ergebnis‘ wurde nun eine weitere Phase hinzugefügt, eine Phase, die zunächst einiges Erstaunen und auch Irritation hervorrief: „Ihr habt jetzt die Möglichkeit, Euch selbst in das von Euch jeweils mit-gemalte Bild einzuzichnen. Wie und als was, bleibt Euch überlassen. Ihr könnt eine Person sein, ein beliebiger Gegenstand, ein Strich oder oder.“ In die auf S. 36/37 abgedruckten Bilder wurden dementsprechend z.B. folgende Ich-Teile eingemalt: In Bild 1 der Bettler rechts, die Maus unterm Tisch und die Blumenvase vor der Mutter; in Bild 2 die

kreisende Biene sowie die Vögel; in Bild 3 die gefesselte Frau neben dem reichen Jüngling.

Wer sich auf diese Weise ‚eingezeichnet‘ hat, spürt, daß er auf einmal in einer zweiten und ungleich intensiveren Art als beim Malen in dem Bild und damit in der Geschichte ‚drin‘ ist. Das will bearbeitet sein. Und hier stößt man im Unterricht sicherlich an Grenzen, die bei einem sich über mehrere Tage hinziehenden bibliodramatischen Zusammenhang weniger gegeben sind. Hier hat man die Möglichkeit, die gemalte Szene nachzustellen und die Person, die sich eingezeichnet hat, innerhalb dieser Szene agieren zu lassen. Damit aber diese Phase nicht unkomentiert bleibt, ist m. E. folgendes Verfahren auch noch in den Unterricht einbeziehbar: Wer dazu bereit ist, stellt sich vor das von ihm gemalte Bild und beginnt als das, was er sich eingezeichnet hat, zu sprechen: „Ich bin die umherschwirrende Biene... Ich weiß nicht, wo ich hingehöre... etc.“

Ich weiß, daß solches erfahrungsbezogene Arrangieren nicht einfach ist, ich weiß aber auch von zahlreichen Tagungen her, daß man das lernen kann und daß Lehrer in diesem Kontext Phantasie entwickeln und sich freier fühlen. Es passiert dann nicht selten, daß man sich

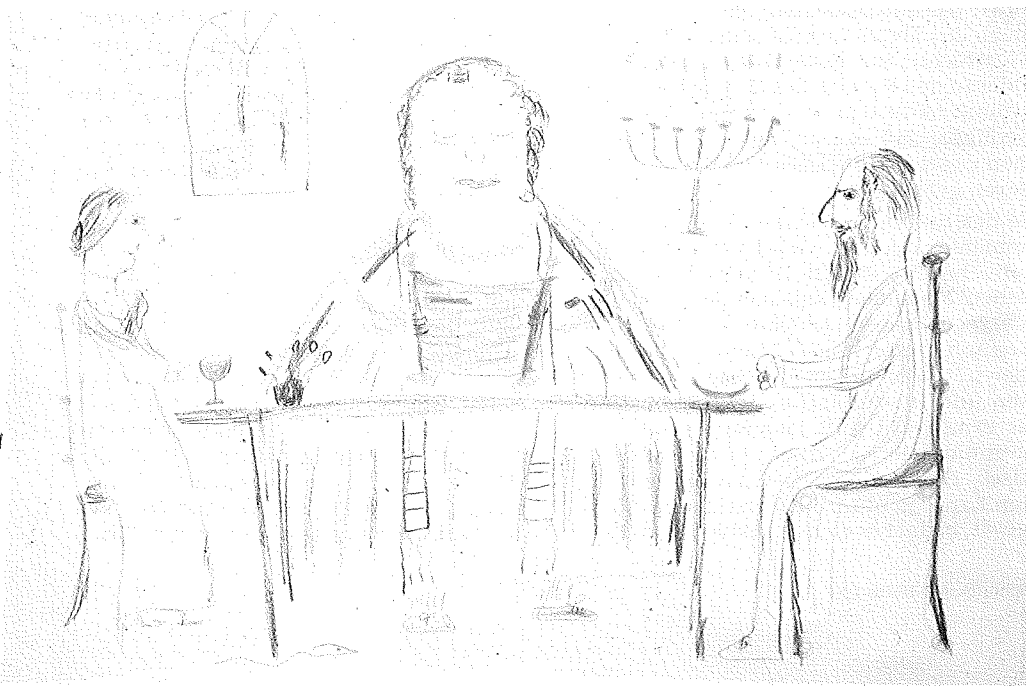
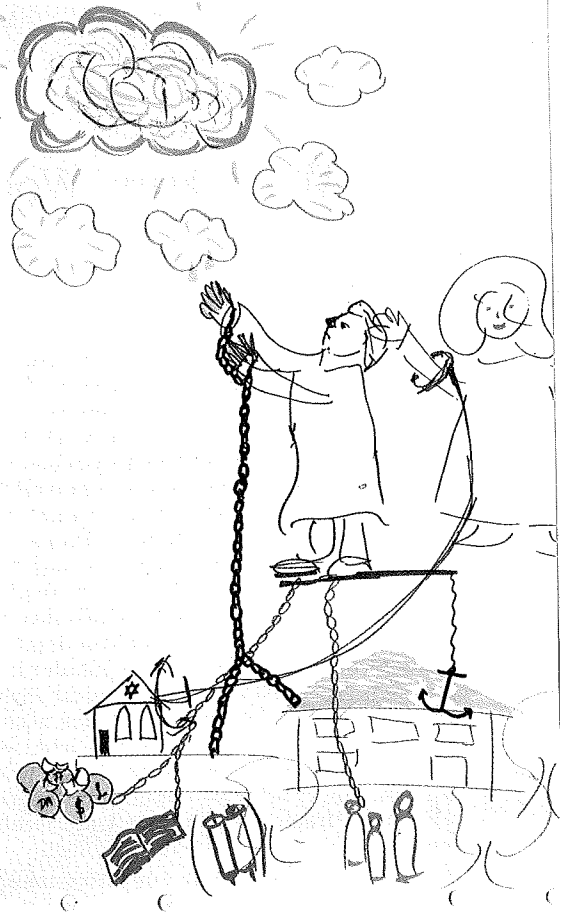


Bild 1

auf einen offenen Prozeß einläßt, daß man in das, was da abläuft, hineinhorcht, daß man mitarrangiert und schließlich sagt: Das werde ich auch einmal versuchen, ich weiß auch schon wann und wo.

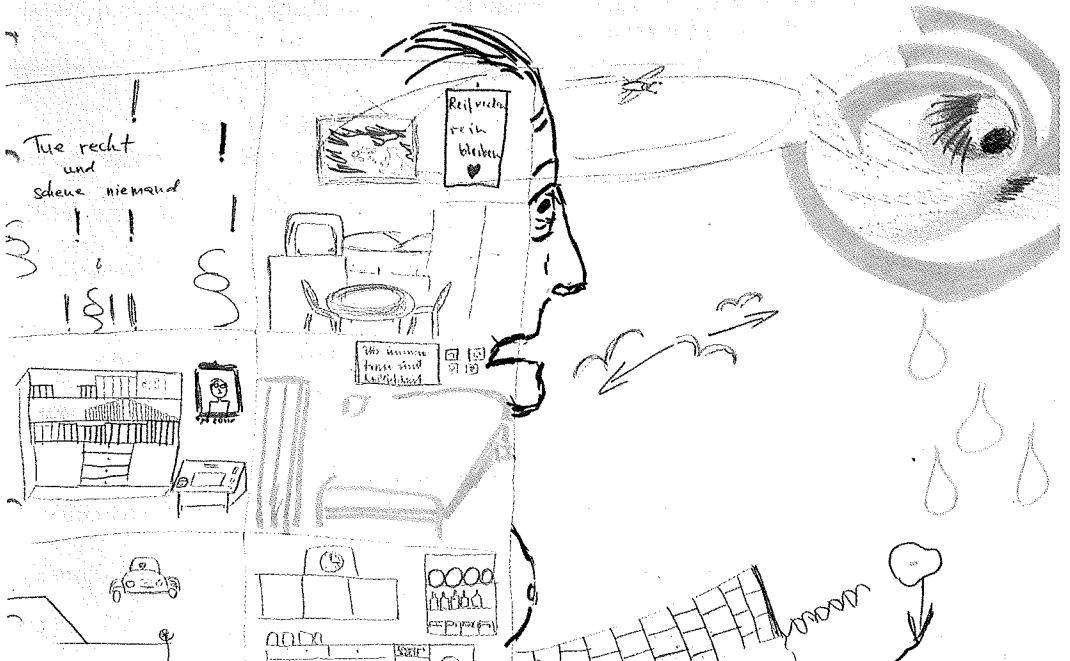
**Anmerkungen**

- 1) Vgl. Walter Bohris, Konfirmandenunterricht als Exodus-Erfahrung, in: W.-L. Federlin und E. Weber (Hrg.), Unterwegs für die Volkskirche, Festschrift für Dieter Stoodt zum 60. Geburtstag, Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M., 1987, S. 51–62, besonders S. 55.
- 2) Selbstverständlich ist auch eine andere Einstiegsmöglichkeit denkbar, nämlich die über die Selbstwahl der Geschichte. In einem solchen Fall sollte allerdings bereits die Wahl durch ein eigenes Arrangement begleitet sein und nicht etwa per Abstimmung erfolgen.
- 3) Die Phase der gemeinsamen Besprechung und die des Malens ist zeitaufwendig. Sie dürfte im allgemeinen eine bis einundeinhalb Stunde in Anspruch nehmen. Auf Könnerschaft im Malen kommt es nicht an. Insofern kann man sich auch darauf verständigen, daß das jeweilige Bild nicht unbedingt in allen möglichen Details ‚fertig‘ gemalt werden muß.



**Bild 3**

**Bild 2**



# Das Wort zum Wochenende

**Manfred Kopp**

Seit dem Ende meiner hauptberuflichen Tätigkeit im Berufsschul-Religionsunterricht habe ich einen Lehrauftrag für sechs Stunden, immer am Freitagvormittag, seit achtzehn Jahren. Bei den Berufsschülern, mit denen ich zu tun habe, aber auch im Lehrerkollegium, wird mein Erscheinen mit dem nahenden Wochenende verbunden. Die Wünsche beim Auseinandergehen beziehen sich regelmäßig auf ein erholsames, sonniges, gutes, ruhiges, schönes oder erlebnisreiches Wochenende.

Um diese Situation zwischen zu Ende gehender Arbeitswoche in Schule und Ausbildungsbetrieb und kommender Freizeit mit persönlichen Gestaltungsmöglichkeiten stärker zu akzentuieren, habe ich seit drei Jahren das „Wort zum Wochenende“ eingeführt. In der Regel schreibe ich am Beginn der Unterrichtsstunde einen Spruch an die Tafel, der zu weiterführenden Gedanken einlädt. Oft steht er mit dem Inhalt der Stunde im Zusammenhang oder mit aktuellen Ereignissen, mit der Jahreszeit oder der Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Für Einfälle dazu, Einwände, Bedenken, Assoziationen werden nicht mehr als fünf Minuten gegeben, denn es soll keinesfalls in einer Menge von Worten zerredet werden, was kurz formuliertes Ergebnis menschlicher Erfahrung und Einsicht, was ein Stück Lebensweisheit ist. Die Sprüche können Anstöße für das eigene Nachdenken sein, können Ahnungen und Vermutungen auf den Punkt bringen, können persönliche Botschaften an andere übermitteln, können aber auch fremd bleiben. Als Unterrichts-„Material“ sind sie in der Regel nicht geeignet.

Quelle für solche „Worte zum Wochenende“ sind für mich zunächst die kleinen Hefte „Für jeden freien Tag“ gewesen, die seit 1972 von der Arbeitsgemeinschaft Missionarische Dienste, Staffenbergstraße 76, 7000 Stuttgart 1 herausgegeben werden. Insgesamt 16 Hefte sind bisher erschienen. Erweitert wurde dann dieser Grundstock durch gelegentliche Einzelfunde, vor allem aber durch Beiträge von Schülerinnen und Schülern, die für sie treffende Worte beisteuerten.

Es gibt ja eine ganze Reihe von Jugendlichen, die Sprüche und kurze Texte in Heften sammeln, auf Zetteln in der Geldbörse stecken haben, oder im Schülerordner notieren.

Aus meiner Sammlung will ich hier einige Beispiele anführen, um damit zum Weitersammeln und Weitersagen anzuregen.

*„Wenn ihr eure Augen nicht braucht, um zu sehen, werdet ihr sie brauchen, um zu weinen.“ (Jean Paul)*

*„Geld verdirbt nicht den Charakter, es bringt ihn nur zum Vorschein.“*

*„Liebe ist ein Glas, das zerbricht, wenn man es zu unsicher oder zu fest faßt.“ (russ. Sprichwort)*

*„Wir lieben die Menschen, die frisch heraus sagen, was sie denken — falls sie das Gleiche denken wie wir.“ (M. Twain)*

*„Wenn du mein Schweigen nicht verstehst, wirst du meine Worte auch nicht verstehen.“*

*„Umwege erweitern die Ortskenntnis.“*

*„Gott besucht uns häufig, aber meist sind wir nicht zu Hause.“ (aus Zululand)*

*„Wer nicht an Wunder glaubt, ist kein Realist.“ (David Ben Gurion)*

*„Der Narr sagt, was er weiß.*

*Der Kluge weiß, was er sagt.“ (M. Buber)*

*„Mit dem Winde, den man selber macht, kann man die Segel nicht füllen.“*

Was zunächst für mich nur eine Idee und ein erster Versuch war, hat bei den Schülerin

nen und Schülern eine unerwartet große Resonanz gefunden. Dabei sind es nicht nur die einzelnen „Worte“, die bei Interesse abgeschrieben werden, sondern es ist auch der ritualisierte Stundenbeginn, das Lesen und Hören, die gemeinsame kurze Besinnung am Anfang.

Habe ich aus irgendwelchen Gründen den Spruch am Anfang vergessen, so werde ich in der Regel von den Schülern daran erinnert. Selbst bei dem Grillfest einer Fachoberschulklasse zum Abschluß ihrer Schulzeit wurde das „Wort zum Wochenende“ eingefordert. Das zeigt deutlich die große Bedeutung der Regelmäßigkeit und der Kontinuität. Bei besonderen Gelegenheiten, die sich durch konkrete Gesprächssituationen in einzelnen Klassen ergeben, formuliere ich auch selbst Texte zum Mit-Denken, die nicht Unterrichtsmaterial sind, sondern als Besinnung am Anfang stehen. Drei Beispiele will ich hier nennen.

**„Alle Vögel fliegen hoch!“**

(Anlaß: Diskussion über das Machbare und die Ohnmacht, auch Jes. 40, 31 — Flügel wie Adler)

*Alle Vögel fliegen hoch!  
Alle Kraniche fliegen hoch!  
Alle Enten fliegen hoch!  
Alle Kinder fliegen hoch!*

*HALT! Wer die Hände gehoben hat,  
muß ein Pfand zahlen.  
Kinder können doch  
gar nicht fliegen!*

*Sie erfahren das, wenn sie in der Schule abgefragt werden,  
wenn die Fernsehserie mit den herrlichen Abenteuern zu Ende geht,  
wenn sie mit ihrem kleinen Portemonnaie durch das große Kaufhaus gehen,  
wenn die Großen nicht wissen wollen, was sie meinen und fühlen.*

*Dennoch träumen sie  
immer wieder  
vom Fliegen  
vom Schweben  
vom Gleiten  
vom Flug über die Stadt  
über Felder und Flüsse  
über Berge und Wolken.*

*Sie wollen frei sein, schnell, ungebunden;  
Sie wollen nicht aufgehalten werden von Zäunen  
von abgeschlossenen Toren  
von Verbotsschildern  
von Ampeln.*

*Was sind das für „große Menschen“, die sich mühsam  
am Boden fortbewegen  
den Wegweisern folgen  
bei Rot halten,  
die Öffnungszeiten beachten  
und sich das Flugticket mit Geld erkaufen.*

*Was sind das für „große Menschen“, die festlegen, daß nur der fliegen kann, der von  
Natur aus Flügel hat?*

*Alle Kinder fliegen hoch!  
Wer nicht die Hände hebt, muß ein Pfand zahlen.*

**„Salziges“**

(Anlaß: Gespräch über christliches Leben)

*Salz „Bezeichnung für das durch bergmännischen Abbau von Salzlagerstätten oder durch Aufarbeitung salzhaltiger Wasser in Salinen gewonnene Natriumchlorid, das als wichtiger Mineralstoff sowie als Würzmittel bei der menschlichen und tierischen Ernährung dient.“*

*(Aus: Meyers Enzyklopädischen Lexikon, 1977)*

*Salz Jesus Christus spricht: „Ihr seid das Salz der Erde. Wenn nun das Salz fad wird, womit soll man es salzig machen? Es taugt zu nichts weiter, als daß man es auf die Gasse wirft und es die Leute zertreten läßt.“*

*(Matth. 5, 13)*

*Salz kann man in Tüten kaufen, oder in Säcken, aber genießen kann man es nicht, allenfalls lagern.*

*Wenn das Salz genießbar sein soll,  
wenn es fade Speisen schmackhaft machen soll,*

*dann muß man eine Prise  
eine Messerspitze voll  
ein wenig*

*beimischen,  
untermengen,  
auflösen.*

*Dann ist es dem Augenschein entzogen,  
nur feststellbar dem,  
der ißt,  
der kaut  
schmeckt  
auf der Zunge zergehen läßt,  
der kostet.*

*Evangelium, frohe Botschaft,  
kann man seitenweise, bücherweise kaufen,  
genießen kann man es nicht, allenfalls lagern.*

*Wir müssen es auflösen in unseren Lebensäußerungen,  
auflösen, wie das Salz,  
untermengen, damit es für andere genießbar,  
schmackhaft,  
würzig*

*wird.*

*Wer es rein vor Augen haben will, kann es nur im Lager besichtigen. Das Eigentliche schmeckt man beim Essen.*

**„Drei Variationen zum Thema ‚Gerechtigkeit und Frieden‘ “**

(Anlaß: Diskussion über Noten im Berufsschul-Religionsunterricht und Konkurrenz in der Klassengemeinschaft, Text: Mt. 20, 1—16)

*1. Variation (Arbeiter der ersten Stunde)*

*Ich bin — wie immer — pünktlich gewesen! Und ordentlich!  
Schon bei Sonnenaufgang war ich auf dem Markt.  
Wer es zu etwas bringen will, muß mit den Hühnern aufstehen.*

*Ich bin zwar nur Tagelöhner,  
aber ich suche — und finde — meine Chance.  
Ich kenne Pflichten und Rechte, meine Rechte:  
Arbeitsvertrag, Vergütung nach Tarif,  
ordentliche Arbeit, Hitze und Mühe,  
aber das muß halt sein.  
Schließlich: Ende, Feierabend, der Lohn winkt,  
mein Lohn!  
Der Verwalter kommt zum Auszahlen.*

*Und dann diese Willkür!  
Zu Recht heißt es: Wer zuerst kommt, mahlt zuerst!  
Immer hinten anstellen!  
Und dann die Mißachtung meiner Arbeitsleistung!  
Zynismus eines Kapitalisten.  
Wo kommen wir denn hin, wenn Schmarotzer für nichts  
belohnt werden?  
Gerechtigkeit heißt: Klare vertragliche Regelungen,  
gleicher Lohn für gleiche Arbeit.  
Ich weiß, was Gerechtigkeit ist.  
Ich weiß, was ich will:  
Wir müssen uns organisieren und Gerechtigkeit schaffen!*

*2. Variation (Arbeiter der letzten Stunde)*

*Ausgeschlafen, mit den Kindern gespielt,  
den Nachbarn besucht und geholfen,  
unten am Fluß gesessen,  
nachgedacht, den Vögeln nachgeschaut,  
und die Lilien bewundert,  
auf den Marktplatz gegangen.  
Ich muß doch arbeiten und Geld verdienen.  
Hoffnungsschimmer?*

*und  
ich habe die Chance bekommen,  
und den vollen Tageslohn!  
Geschenkt! Geschenkt!  
Das Leben ist mehr als Arbeit:  
Die Vögel sehen, und die Blumen,  
und mit meinem Freund reden.  
Grund zum Feiern!  
Ich lade Euch ein!  
Schade, daß die anderen so verbissen sind  
und sich nicht mit mir freuen können.  
Gerechtigkeit? — die ist mir geschenkt worden.*



**Ich sehe ein Gesicht —**

**Ich sehe Augen —**

**Ich sehe Leben**

Zwei Bilder  
zum Nachdenken  
von Thomas Fay,  
siehe Text S. 43 unten!



### 3. Variation (Der Eigentümer des Weinbergs)

*Der Weinberg hat reiche Ernte gebracht.  
Die Arbeiter hatten ihre Mühe, alle Trauben zu lesen und einzubringen.  
Sie haben geschwitzt und gestöhnt  
und ihren Lohn ehrlich verdient, ihren Denar.*

*Ich war gerecht und habe sie alle gleich bezahlen lassen:  
den Schaffer  
den Spaßmacher  
den Peniblen  
den Schweigsamen  
den Alten  
den, mit der verkrüppelten Hand,  
den Vorbestraften,  
den Träumer,  
den, der 12 Stunden und den, der nur eine gearbeitet hat.*

*Ich hatte gehofft, sie würden mich verstehen,  
sie würden einander verstehen.*

*Aber die einen waren sauer und wollten ihre Art von Gerechtigkeit, die Gerechtigkeit der Prozente und des Tarifs.*

*Die anderen waren irritiert durch meine Entscheidung. Kein Jubel, sondern der Verdacht, daß die Sache doch irgendeinen Haken haben müßte.*

*Sie müssen noch viel lernen, miteinander lernen, und dann werden sie entdecken, was Friede ist.*

Gewiß gibt es viele bereits formulierte Texte, die sich für solche Phasen der Besinnung eignen. Ich bin aber der Meinung, daß bei sich bietenden Gelegenheiten die Herausforderung vom Lehrer, der Lehrerin angenommen werden sollte, für eine konkrete Schülergruppe in einer spannungsvollen Situation einen Text durchzuformulieren und vorzutragen. Dieses „für uns — heute und hier bedacht und geschrieben“ signalisiert den Schülern die Bedeutung, die der Lehrer, die Lehrerin dem Religionsunterricht selbst beimißt. Meine größte Herausforderung war bisher die Bitte eines Berufsgrundbildungsjahres (Post), ihnen eine Osterpredigt zu halten. Sie waren auch bereit zu singen und haben zwölf Minuten lang zugehört. Wer Hauptschüler kennt, kann ihre „Leistung“ einschätzen.

Im Zusammenhang mit den Schülerbeiträgen zu verschiedenen Unterrichtsthemen gibt es gelegentlich Texte und Bilder, die wieder zum „Wort zum Wochenende“ werden können und zeigen, daß die Wahrheit kein Privileg der Philosophen und Theologen ist. Zwei Beispiele will ich zum Schluß anführen.

Zwei Bilder hat Andreas Fay, Auszubildender Industriekaufmann gezeichnet (s. S. 42) Sie haben das Thema „*Ich sehe ein Gesicht — Ich sehe Augen — Ich sehe Leben.*“

Zum Thema „*Ich bin eine Latte am Bretterzaun der Menschheit*“, sagt einer — „*Ich bin wunderbar und einmalig geschaffen*“ sagt ein anderer — „*Was bin ich nun?*“ schrieb Pia Wagner, Auszubildende Steuergehilfin, 21 Jahre alt:

*Ich bin  
wie ein Samenkorn der Pustebblume,  
in alle Winde verweht,  
von allen Winden getragen,  
gelandet auf steinigem Boden  
warte ich auf einen neuen Windstoß.*

*Ich bin  
wie ein Sommerwind,  
der sich in den Frühling verirrt hat  
und ihn zerstört*

*Ich bin  
wie ein Bettler.  
Von Haus zu Haus  
ist für mich nur der Abfall  
als Rest noch da.  
Ich bin so leer,  
taste mich voran.  
Was mag kommen?*

# Zur Situation der Konfirmandenarbeit in der EKHN

## Bestandsaufnahme und Perspektivüberlegungen

**Ernst-August Küchler**

### 1. EINFÜHRUNG IN DIE UMFRAGE

Langjährige Kontakte mit Pfarrerinnen und Pfarrern bei Fortbildungsveranstaltungen im Bereich Konfirmandenarbeit haben gelehrt, daß die Konzeptionen der Konfirmandenarbeit sehr individuelle Prägungen aufweisen. Als Hauptquellen begegnen uns: die eigene religiöse Sozialisation und die sich im Erwachsenendasein daraus ergebenden Überzeugungen, die theologischen Ansätze, die im Studium und danach gewonnen wurden und schließlich auch der Erwartungsdruck der jeweils vorfindlichen Kirchenvorstände.

Zu beobachten ist andererseits, daß die religiösen und vom Zeitgeist geprägten Ansichten der Konfirmandinnen und Konfirmanden kaum als Orientierungspunkte für Themenauswahl und Schwerpunktbildung herangezogen werden. Ebenso werden die Erwartungen der weithin volkskirchlich-distanzierten Eltern an die Konfirmandenarbeit kaum beachtet oder mit Konsequenzen reflektiert.

Diese Situation macht es auch verständlich, daß es Kolleginnen und Kollegen beim Rundgespräch während Kursen sehr schwer fällt, sich auf Ziele und Inhalte ihrer Konfirmandenarbeit öffentlich festzulegen. Konfirmandenarbeit erscheint sehr personen-

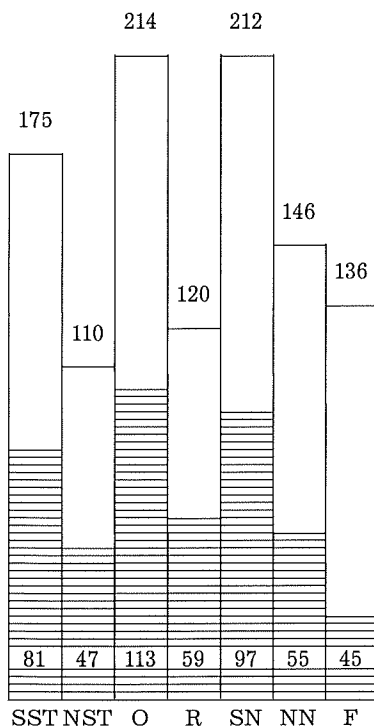
bezogen, was die inhaltliche Ausgestaltung angeht. So lassen sich Daten darüber in einem ersten Anlauf nur schwer erheben. Allenfalls im ganz persönlichen Gespräch läßt sich in Erfahrung bringen, was hinter den geschlossenen Türen der Konfirmandenstunden im Bereich der EKHN an Gutem, Interessantem, aber auch Bedrängenden passiert.

Aus dieser Erkenntnis heraus, setzt diese Umfrage bewußt bei den „ORGANISATIONSFORMEN DER KONFIRMANDENARBEIT“ an und begnügt sich bei der Erhebung mit eher äußerlichen Daten.

Im Januar 1987 wurden vom RPZ Schönberg — Schwerpunktbereich Konfirmandenarbeit — die 1 100 Pfarrstellen im Bereich der EKHN angeschrieben und die amtierenden Pfarrerrinnen und Pfarrer gebeten, einen Erhebungsbogen auszufüllen und ihn freiwillig bis zum 30. 3. 1987 zurückzusenden. Mit 498 Rückmeldungen und damit einer Beteiligung von rund 45% der Pfarrerschaft, war die freiwillige Beteiligung erfreulich hoch.

Die knappe Hälfte einer Befragungsaktion ergibt natürlich kein Gesamtbild. Doch lassen sich durchaus Tendenzen ausmachen, die für eine Gesamtbeurteilung aussagekräftig sind. Dies gilt auch unter dem Vorbehalt, daß die Rückmelder allesamt engagierte Pfarrerrinnen und Pfarrer in der Konfirmandenarbeit zu sein scheinen. Darum können wir mit der Bestandsaufnahme vor allem beantworten, wie die Situation in der Konfirmandenarbeit bei diesen Kolleginnen und Kollegen ist. Positiv formuliert: Wir erhalten einen Einblick, wie in der Hälfte der Gemeinden im Bereich der EKHN Konfirmandenunterricht erteilt wird und welche Anteile aus den einzelnen Propsteien hier einfließen.

### 1.1 Die Beteiligung an der Umfrage nach Propsteibereichen



Wie die Grafik zeigt, war das Interesse an der Umfrage in den verschiedenen Regionen des Kirchengebietes sehr unterschiedlich. Daraus ergibt sich eine relativierende Aussagekraft der Befragung für die einzelnen Propsteibereiche. Setzt man die Anzahl der angeschriebenen Pfarrstellen der EKHN mit den zurückgesandten Bogen in Beziehung, so ergibt sich folgendes Beteiligungsprofil:

- Anteil SST = 175 : 81 = 46%
- NST = 110 : 47 = 43%
- O = 214 : 113 = 53%
- R = 120 : 59 = 50%
- SN = 212 : 97 = 46%
- NN = 146 : 55 = 38%
- F = 136 : 45 = 33%

Die spezielle Situation in einem Propsteibereich sollte jedoch durch diese Umfrage nicht herausgearbeitet werden, vielmehr geht es um Orientierungspunkte für das gesamte Kirchengebiet. Interessant sind allenfalls größere Unterschiede zwischen einzelnen Propsteien und der Gesamttenenz, wie etwa bei der Dauer des Unterrichts.

## 1.2 Dauer des Konfirmandenunterrichts im Bereich der EKHN

Die Umfrage zeigt, daß in der Mehrzahl der Gemeinden (289 = 62%) der Konfirmandenunterricht rund ein Jahr (von Mai bis Mai) dauert. In weiteren knapp 20% der Gemeinden (90) wird über eineinhalb Jahre gearbeitet. Der Beginn liegt dann zwischen Oktober und Frühjahr und wird teils als Vorkonfirmandenunterricht, teils als Konfirmandenunterricht bezeichnet und erstreckt sich bis zum darauffolgenden Jahr. In weiteren 87 Gemeinden (fast 20%) gibt es einen Konfirmandenunterricht über 2 Jahre, wobei in 37 Gemeinden der Vorkonfirmandenunterricht 1 x 60 Minuten pro Woche gehalten wird.

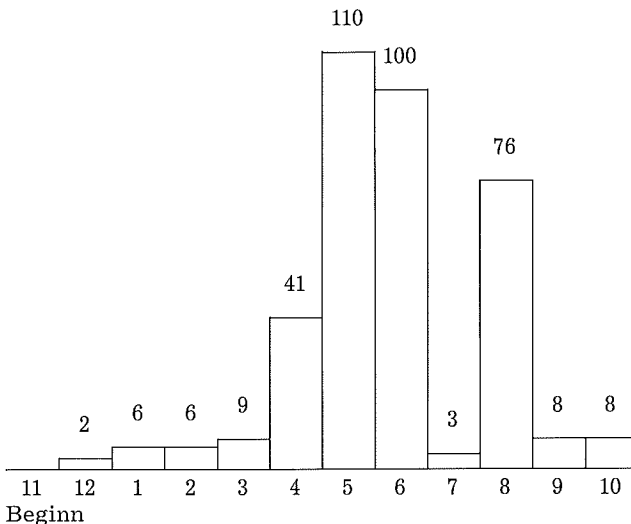
In 50 Gemeinden gehen Vorkonfirmandenunterricht und/oder Konfirmandenunterricht über je 90 Minuten.

Nach Propsteien aufgeschlüsselt ergibt sich über die Dauer des Konfirmandenunterrichts folgendes Bild:

	SST	NST	O	R	NN	SN	F
2 Jahre (1 Jahr VK, 1 Jahr K):	3	2	15	5	13	10	2
2 Jahre (1 Jahr VK, 1 Jahr K 1,5h):	8	2	11	7	8	5	1
Jan./Frühl. bis Konfirm. i. f. Jahr:	14	3	35	11	9	13	5
Im 7./8. Schulj. bis zur Konfirm.:	46	29	51	35	23	69	36

Es zeigt sich, daß in O und in NN in 28 Gemeinden über die längste Zeitspanne Konfirmandenunterricht gegeben wird. Nimmt man den zweijährigen Unterricht insgesamt, so liegen auch hier O mit 26 und NN mit 23 Gemeinden an der Spitze.

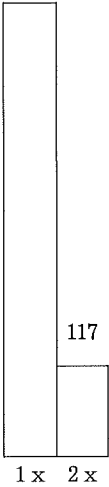
Der einjährige Unterricht hat deshalb in O und NN einen entsprechend niedrigen Anteil von unter 50%, während das eine Jahr Konfirmandenunterricht in SST, NST und R zu 60%, in SN über 70% und in F gar zu 80% den Vorrang hat.



Begonnen wird die Arbeit mit Konfirmanden in der EKHN praktisch das ganze Jahr über. Die Hauptmonate sind allerdings Mai/Juni, gefolgt von August und April.

### 1.3 Zur Zeitstruktur des Konfirmandenunterrichts

380



In 77% der rückmeldenden Gemeinden findet der Konfirmandenunterricht einmal in der Woche statt. In 340 Gemeinden gibt es **Blockstunden** von 90 Minuten und in weiteren 117 Gemeinden dauert der Unterricht einmal zwischen 60 und 130 Minuten. Die Zeitstruktur in den übrigen Gemeinden ist **zweimal pro Woche**. Dabei wird 76mal 2 x 45 Minuten unterrichtet und 40 weitere Konfirmandengruppen treffen sich zweimal wöchentlich zwischen 45 und 75 Minuten.

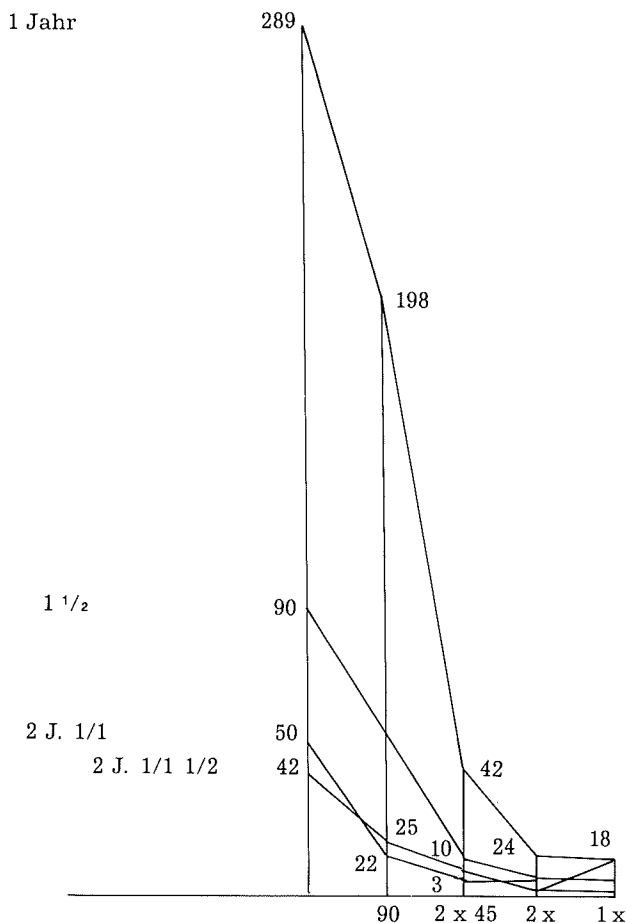
Dieser eindeutige Ausschlag für den doppelstündigen Unterricht hängt neben arbeitsorganisatorischen Gesichtspunkten im Gemeindepfarramt sicher auch mit der Erkenntnis zusammen, daß die längste Zeit in den Konfirmandengruppen kreativere Arbeitsformen und auch zeitaufwendigere methodische Zugänge ermöglicht und so die Struktur des Konfirmandenunterrichts pointiert anders sein kann, als Schulunterricht im 45-Minuten-Takt.

Sieht man sich die Unterrichtsstruktur auf Propsteiebene an, so fällt auf, daß die Strukturprioritäten in allen Bereichen ähnlich sind.

	Propstei:						
	SST	NST	O	R	NN	SN	F
Struktur:							
2 x 45'	16	7	21	7	11	5	9
1 x 1 1/2h	46	32	66	33	31	72	32
1 x . . . Minuten	7	3	13	8	8	7	3
2 x . . . Minuten	7	2	10	8	5	11	—
k. A.	4	3	2	3	—	2	—

Korreliert man die Dauer des Konfirmandenunterrichts und mit den möglichen Zeitstrukturen, so zeigt sich, daß die wöchentliche Unterrichtszeit in keiner augenscheinlichen Beziehung zur Dauer des Konfirmandenunterrichts steht. Vielmehr scheinen beide unabhängig voneinander gewählt zu werden.

Dauer	Zeitstruktur:			
	2 x 45'	1 x 1 1/2h	2 x . . . Min.	1 x . . . Min.
2 Jahre (1 Jahr VK, 1 Jahr K):	3	22	4	20
2 Jahre (1 Jahr VK, 1 Jahr K 1,5h):	10	25	3	2
Jan./Frühj. bis zur Konfirm. i. f. Jahr:	17	51	10	7

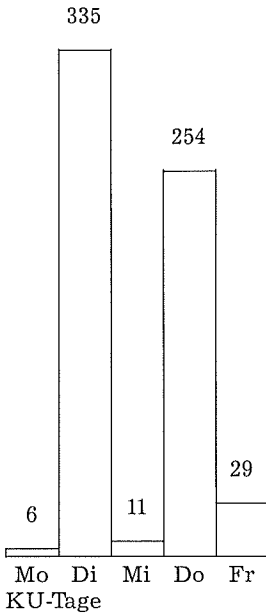


Die Grafik verdeutlicht auf andere Weise, daß es keine Zusammenhänge zwischen der Dauer der Arbeit mit einem Konfirmandenjahrgang und der Zeitstruktur des wöchentlichen Unterrichts gibt.

Denkbar wäre immerhin gewesen, daß bei einem einjährigen Konfirmandenunterricht die wöchentliche Arbeitszeit länger ist als bei einem zweijährigen Unterricht.

Verfolgt man von den vier Wahlmöglichkeiten der Länge (1 Jahr; 1 1/2 Jahre; 2 Jahre 1/1; 2 Jahre 1 1/2) die abfallenden Linien, zur Häufigkeit einer Zeitstruktur (90; 2 x 45; 2 x; 1 x). Eine tendenzielle Parallelität zwischen Dauer und wöchentlicher Zeitstruktur zeichnet sich ab. Daraus läßt sich schließen, daß es keine speziellen Zusammenhänge zwischen der Dauer des Konfirmandenunterrichts und bestimmte Zeitstrukturen gibt.

### 1.4 Unterrichtstage

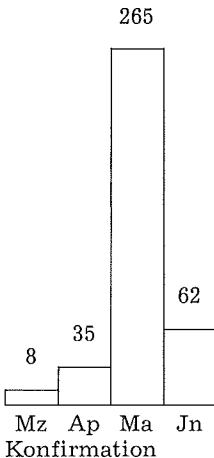


Das Schaubild weist eindeutig aus, daß die überwiegenden Tage für den Konfirmandenunterricht Dienstag und Donnerstag sind. Es scheint empfehlenswert, diese Tage möglichst beizubehalten, da — zumindest in Hessen — an diesen Tagen die größte Wahrscheinlichkeit besteht, daß die Schulleiter in den Klassen 7 und 8 diese Nachmittage vom allgemeinbildenden Unterricht freihalten. Auf die Propsteien bezogen zeigt sich, daß die Tage Montag und Mittwoch nur jeweils in drei Bezirken als KU-Tag in Frage kommen. Eher durchgehend ist der Freitag genutzt, wobei die rheinland-pfälzischen Gebiete den Freitag als ebenfalls vom Staat freigehaltenen Tage zur Verfügung haben.

Wochentage, nach Propsteien aufgeschlüsselt:

Propsteien	SST	NST	O	R	NN	SN	F
Wochentag:							
Mo	—	—	—	1	—	4	1
Di	54	36	80	29	42	68	26
Mi	5	—	4	—	2	—	—
Do	46	28	61	13	29	49	28
Fr	5	—	5	5	8	4	2

### 1.5 Konfirmationstermine



In den Rückmeldebögen haben nur 370 Pfarrer/innen ihren Konfirmationsmonat angegeben. Doch durch diese Nennung wird schon deutlich, daß die bevorzugten Monate für die Konfirmationsfeier Mai und Juni sind. Die Grafik zeigt, daß in 88% der Gemeinden zwischen Ostern und bis nach Pfingsten das große Fest der Jugendlichen gefeiert wird. Im März und April vor und um Ostern wird in 43 Gemeinden Konfirmation gefeiert.

Diese Verlagerung hin zum Schuljahresende und in die in aller Regel wetterbeständigere Jahreszeit ist sicher diesem volkskirchlich orientierten Familienfest dienlich.

## 2. VORKONFIRMANDENUNTERRICHT

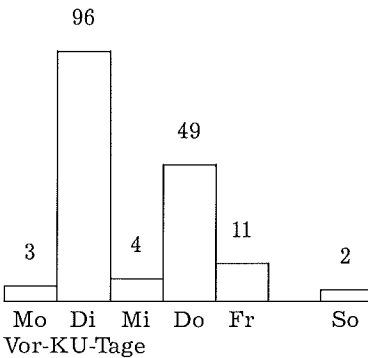
In 151 der durch die Umfrage erfaßten Gemeinden wird Vorkonfirmandenunterricht gehalten. Dies sind auf der Basis der Rückantworten 30%.

Innerhalb der Propstseien ist allerdings eine unterschiedliche Häufigkeit von Konfirmandenunterricht auszumachen.

Propstsei:	SST	NST	O	R	NN	SN	F
Vor KU							
Ja	17	7	55	17	31	20	4

Während er in F (4) und NST (7) nur vereinzelt angeboten wird, der Anteil in R und SN zwischen 20% und 30% liegt, gibt es in O (55) in fast 50% der Gemeinden eine Arbeit mit Vorkonfirmanden und in NN (31) sind es auf der Basis der Rückmeldungen sogar knapp 60% der Gemeinden.

Die Zeitstruktur ist verschieden, wenn auch in  $\frac{2}{3}$  der Gemeinden (101) der Unterricht einmal in der Woche zwischen 45 und 75 Minuten erteilt wird. In 33 Gemeinden gibt es eine Doppelstunde pro Woche und schließlich werden neunmal Varianten genannt.



Zweimal werden wöchentlich zwischen 60 und 110 Minuten Vorkonfirmandenunterricht angeboten. Prinzipiell ist der Unterricht wie bei den Hauptkonfirmanden auf die Woche verteilt. Aber auch hier liegen die Schwerpunkte eindeutig bei Di (96) und Do (49), wobei der Dienstag bevorzugt wird.

Die Themen des Vorkonfirmandenunterrichts orientieren sich an vier Aspekten des **Kennenlernens** zu Beginn der Konfirmandenzeit. Auf der Basis von 151 Nennungen (= 100%) lernen 53% in der Vorkonfirmandenzeit jeweils **ihre Gemeinde** in ihrer Vielfältigkeit und mit ihren unterschiedlichen Einrichtungen kennen. Die Begegnung mit der **Bibel** und ihr Kennenlernen ist in 48% der Gemeinden ein Schwerpunkt.

Das gegenseitige Kennenlernen und **Zusammenwachsen der Konfirmanden zu einer Gruppe** der Kirchengemeinde ist thematischer und methodischer Akzent in rund 30% der Vorkonfirmandenunterricht anbietenden Gemeinden.

Ähnlich wichtig nehmen Pfarrer/-innenn (26%) das Kennenlernen des **Gottesdienstablaufs** und eröffnen damit die Möglichkeiten des Mitvollzuges und Sich-Beteiligen-Könnens.

Kirche/Gemeinde/ihre Gruppen/Einrichtungen

80

Bibel/Bibelkunde/bibl. Geschichte

73

Die Konfirmandengruppe (kennenlernen, spielen, basteln)

44

Gottesdienst(-ordnung)

39



Neben diesen vier Schwerpunkten gibt es eine Gruppe von Themen (16-fach Nennungen), die, wenn auch differenzierter, ebenfalls dem Gesichtspunkt des Kennenlernens und Verstehens von Kirche zuzuordnen sind: Kirchenjahr/Feste; Lieder/Gesangbuch; Jesus; Taufe und Konfirmation; Grundkurs NT; Aktuelle Lebensfragen; Gebet; Abendmahl; Meditation; Gott. Schließlich werden als Themen zwei- bis viermal genannt: Evangelisch/Katholisch; Grundkurs AT; Schöpfung/Umwelt. Das Themenspektrum unter der Hauptüberschrift ‚Kennenlernen der Kirche‘, ihre Art und Weise zu leben und den christlichen Glauben zu bezeugen, sowie die Unterrichtung über ihre Angebote und Orientierungsmaßstäbe nimmt ein jährlich wachsendes Defizit bei der häuslichen religiösen Sozialisation und der damit verbundenen faktischen Unkenntnis der Heranwachsenden auf. Weil christlicher Glaube nicht gelernt oder gar auswendig gelernt werden kann, benötigen wir für die Arbeit mit Jugendlichen viele Möglichkeiten von gemeinsamen Erfahrungen, mit denen sich die christliche Botschaft dann verknüpfen läßt. So ist es heute sehr wohl nötig, Konfirmanden ein Kennenlernen der Tradition einer Kirchengemeinde zu ermöglichen und sie in Themenschwerpunkte des Christentums einzuführen. Sie sollen daneben auch Zeit und Gelegenheit haben, die Aussagen der Bibel und die dahintersteckenden Erfahrungen von Menschen mit ihrer eigenen Lebenssituation in Verbindung zu setzen. Dafür sind häufige Begegnungen und der kontinuierliche Austausch in der Konfirmandengruppe wichtig. Auf der anderen Seite ist es jedoch ebenso bedeutend, daß Jugendliche der Vorkonfirmanden- und Konfirmandenzeit möglichst vielen engagierten Menschen aus der Kirchengemeinde begegnen. Mit ihnen können sie Erfahrungen sammeln, durch sie und mit ihnen erhalten sie auch eine Anschauung, wie Christsein heute gestaltet werden kann.

Die Zeitspanne eines Jahres Konfirmandenunterricht erscheint vielen Kolleginnen und Kollegen für diese Form der Arbeit mit Konfirmanden zu kurz. Sie haben die Konfirmandenarbeit verlängert. Dies ist sehr zu begrüßen und es wäre zu wünschen, daß bei abnehmenden Konfirmandenzahlen sich immer mehr Kirchenvorstände entschließen, schon mit Vorkonfirmanden gemeinsam ‚Entdeckungen‘ zu machen.

### 3. KONFIRMANDENFREIZEITEN

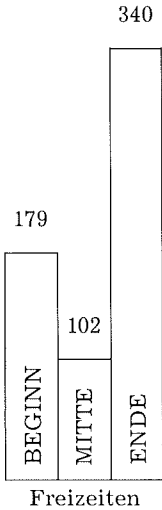
In 95% der rückmeldenden Gemeinden (474) finden Jahr für Jahr Konfirmandenfreizeiten statt. Dies ist ein sehr schönes Ergebnis, zumal sogar Konfirmanden in 145 Gemeinden zweimal auf Fahrt gehen (Beginn + Mitte: 16; Beginn + Ende: 119; Mitte + Ende: 20). Wie wir wissen, sind die Erinnerungen an gemeinsam verbrachte Zeiten in Distanz zur Schule und gewohnter Umgebung wichtige Lernorte für Einstellungen und Lebensprägungen (vgl. Handbuch für die Konfirmandenarbeit, S. 82).

Der Schwerpunkt der Freizeiten am Ende der Konfirmandenzeit zieht sich durch alle Propsteien:

Anzahl und Zeitpunkt der Freizeiten nach Propsteien

Propstei:	SST	NST	O	R	NN	SN	F
Freizeit:							
Beginn:	33	26	34	20	7	34	25
Ende:	55	23	76	47	43	69	27
Mitte:	21	13	29	10	7	14	8

Die Freizeiten sind ein wichtiges Element im Gesamtkonzept von Konfirmandenarbeit, denn nur 45 der Befragten begründen ihre Freizeit damit, daß sie einmal 60 bis 120 Minuten Konfirmandenunterricht pro Woche geben und dafür auch eine Freizeit durchführen.



Aus dem Schaubild wird deutlich, daß ein ausgesprochenes Schwergewicht der Freizeiten auf dem Ende der Konfirmandenzeit liegt. Nur 38% der Pfarrer/-innen eröffnen sich und den Konfirmanden/-innen dagegen die Chance, sich auf einer Anfangsfreizeit untereinander besser kennenzulernen und schon rasch zu einer Gruppe zusammenzuwachsen (vgl. RPZ Konfirmandenfreizeiten, S. 15).

Da 72% der Konfirmanden zu einer Freizeit am Ende ihrer Konfirmandenzeit fahren, ist es auch nicht verwunderlich, daß bei Themen dort „Vorbereitung des Vorstellungsgottesdienstes“ den ersten Rangplatz einnimmt. Auf rund 80% aller Endfreizeiten steht dieses Vorhaben im Vordergrund. Positiv läßt sich daraus für die Vorstellungsgottesdienste schließen, daß sie sich von den alten „Prüfungsgottesdiensten“ weit entfernt haben und viel eher heute gemeinsam erarbeitete Themen der eigenen

#### Vorbereitung des Vorstellungsgottesdienstes

271

#### Interaktion/Beziehungen

220

#### Abendmahl

160

#### Kennenlernen der Gruppe

155

#### Gebote

40

#### Jesus Christus

37

#### Diakonie/Mission/Dritte Welt

35

#### Gemeinde/Kirche/Gemeinschaft

33

#### Bibel

33

Gemeinde in diesen Gottesdiensten vorgestellt werden. Die Konfirmanden sind keine Objekte des Befragens

Taufe

31

Schöpfung/Umwelt

30

mehr, sondern Subjekte, die Aussagen des christlichen Glaubens zu Problemen unserer Zeit für sich und andere formulieren.

Andere Gründe für die Freizeit am Ende sind bei den Unterrichtenden die Aspekte der Zeitökonomie und Konzentration. Diese Gesichtspunkte bergen allerdings die Gefahr in sich, daß es zu einem Vorbereitungsstreß bei den Konfirmanden kommt, der leicht sehr nahe an schulischen Erfahrungen liegen kann.

Darum ist bei diesen Freizeiten besonders wichtig, daß der Thematik des 2. Rangplatzes „Interaktion/Beziehung“ (von 46% genannt) große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Unterstützt wird dies noch durch den Stellenwert, den Themen der Gemeinschaft auf den Rangplätzen zwei bis vier einnehmen.

Da die Summe aller Nennungen in diesem Themenbereich rund 113% ergibt, ist damit zu rechnen, daß der Gemeinschaftsaspekt auf allen Konfirmandenfreizeiten Beachtung und Würdigung findet.

Mit deutlich geringerer Zahl an Einzelnennungen (40-30) folgen auf den Rangplätzen fünf bis elf thematische Schwerpunkte, die sich mit dem Gemeinschaftsaspekt ergänzen und inhaltliche Akzente dazu setzen: Jesus Christus; Diakonie/Mission/Dritte Welt; Gemeinde/Kirche/Gemeinschaft; Bibel; Taufe; Schöpfung/Umwelt. Sie haben insgesamt 239 Nennungen.

Einen letzten Block bilden die Einzelnennungen (25—29mal): Ich/die anderen/Sinn des Lebens; Glaube/Bekenntnis; Gebet/Vaterunser; Gottesfrage; Sinn der Konfirmation; Streit/Versöhnung/Vergebung; Freundschaft/Liebe; Friedenswoche. Dieser Themenblock hat insgesamt 119 Nennungen.

Je zweimal wurde als thematischer Schwerpunkt von Freizeiten angegeben: Biblische ‚Propheten‘; Bibliodrama und Luther/Reformation.

Die Auflistung der Themen macht deutlich, daß die vier erklärten Ziele für Konfirmandenfreizeiten (vgl. Handbuch für den Konfirmandenunterricht, S. 81) als Dimensionen einer theologischen und anthropologischen Aufgabenstellung in den Konzepten hessen-nassauischer Pfarrer/-innen vorhanden sind. Nämlich: Einführung in die Gemeinde; Erschließung der christlichen Überlieferung; Hilfe zur Selbstklärung und Selbstfindung; Befähigung zum sozialen Handeln.

Erstaunlich ist, daß nur in 118 der befragten Gemeinden Mitarbeiter/-innen an Freizeiten beteiligt sind, während 75% der Freizeiten ohne weitere Bezugspersonen für die Konfirmanden/-innen durchgeführt werden.

Dies ist sehr bedauerlich, denn gerade auf den Freizeiten gibt es eine solche Vielzahl von Gesprächsmöglichkeiten und -anlässen, denen die Pfarrer/-innen kaum alleine gerecht werden können. Bei Sport, Spiel und Gruppengesprächen können Mitarbeiter/-innen für die Konfirmanden und die Hauptamtlichen und zwischen beiden Seiten wichtige Vermittlerdienste auf der emotionalen wie auf der sachlichen Ebene leisten. Die Mitarbeiter verteilen sich so auf die Propsteien:

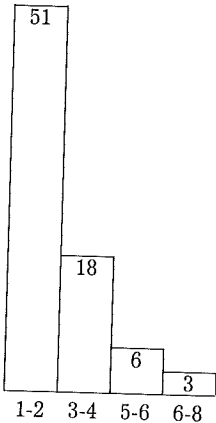
Propstei:	SST	NST	O	R	NN	SN	F
Mitarbeiter:	26	18	25	15	10	22	2

Als Mitarbeiterprofil ergibt sich:

Neukonfirmierte:	72
Kirchenvorsteher/-in:	36
Eltern:	17
Lehrer/-in:	11
Pfarrfrau:	2

#### 4. ARBEIT MIT KONFIRMANDEN AN WOCHENENDEN

Von den Befragten treffen sich 78 auch an Wochenenden — meist in ihren Gemeindehäusern — mit ihren Konfirmanden. Wochenenden mit Konfirmanden gibt es danach in 16% der antwortenden Gemeinden. Das zeitliche Schwergewicht liegt eindeutig bei 1 bis 2 Wochenenden.



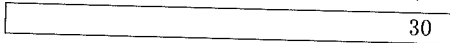
Dies deutet darauf hin, daß diese einmaligen Begegnungen eher als zusätzliche Veranstaltungen mit einem begrenzten Ziel innerhalb der Gemeindefarbeit anzusehen sind, denn als besonderer inhaltlicher Akzent innerhalb des Konfirmandenjahres.

Anders ist dies bei den Wochenenden, die drei- bis achtmal stattfinden. Hier werden projektähnlich eher kirchlich-dogmatische Themen behandelt, wie: Abendmahl, Weihnachten, Schöpfung, Gebet/Vaterunser.

Die am häufigsten genannten Themen für Wochenendveranstaltungen decken sich mit dem Ansatz der Puktualität und deuten auf Ad-hoc-Notwendigkeiten hin. Schließlich nennen 30 (= 39%) als Thema des Wochenendes die Vorbereitung von Veranstaltungen in der Kirchengemeinde.

Einen gleichbedeutenden Schwerpunkt bilden die 18 Nennungen mit der Funktionsbeschreibung Zusammenwachsen der Gruppe als Gemeinschaft mit gemansamem Kochen und Essen und der Hinführung zum Abendmahl (12). Diese beiden Hauptakzente Vorbereitung und Gruppenerfahrung machen 77% aller Nennungen aus. Daneben gibt es einen thematischen Block von 8—6 Nennungen:

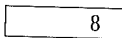
Vorbereitung von: Vorstellungsgottesdiensten, Gemeindefest, Familiengottesdienst, Friedenswoche, Konfirmation



Gemeinschaft/Interaktion/Essen/Gemeinde/Abendmahl



Bibel



Gebote



Dritte Welt/Mission/Armut-Reichtum/Oekumene



Taufe



Diakonie



beiden Hauptakzente Vorbereitung und Gruppenerfahrung machen 77% aller Nennungen aus. Daneben gibt es einen thematischen Block von 8—6 Nennungen: Bibel, Gebote; Dritte Welt/Mission/Arm und Reich/Ökumene, Taufe und Diakonie; je zwei-, dreimal werden folgende Themen genannt: Gottesdienst; Jesus Christus; Weihnachten; Vaterunser; Glauben/Gott; Schöpfung; Gesangbuch, David und Goliath; Martin Luther; Leiden/Tod; Erste Hilfe.

Bei den erfragten **Gründen** für die Durchführung von Konfirmandenwochenenden stehen die zusätzlich zur Verfügung stehende Zeit und die Möglichkeiten der intensiveren Arbeit mit zusammen 40 Nennungen deutlich im Vordergrund.

Dies deckt sich mit den Begründungen für Freizeiten am Ende der Konfirmandenzeit und den da bereits genannten Vorbehalten. Ein zweiter Gesichtspunkt mit 26 Nennungen umfaßt: ganzheitliches Lernen; andere Arbeitsformen; Gemeinschaftsförderung. Genannt wird auch noch (1-4mal): Ersatz für Freizeit; Eltern einbeziehen; Gemeinetradition.

Die Beweggründe für Konfirmandenwochenenden haben alle eine ähnliche Zielrichtung: Beteiligung von Konfirmanden an Veranstaltungen der Gemeinde und Eröffnung von Möglichkeiten zur Integration in die Gemeinde.

Die Wochenenden stehen dank eines eigenen Profils in keinem Konkurrenzverhältnis zu den Freizeiten. Denn nur 4 Gemeinden mit Konfirmandenwochenenden führen keine Freizeiten durch.

Intensive Arbeit/Kompensation

23

Mehr Zeit

17

Andere Arbeitsformen/ganzheitliches Lernen

16

Gemeinschaftsförderung

10

## 5. KURSSYSTEM

Unter den Rückäußerungen waren nur 7 Anlagen mit Informationen zum Konfirmandenunterricht als Kurssystem.

Diese Organisationsform der Arbeit mit Konfirmanden ist in der EKHN offenbar noch kaum verbreitet. Die Praktizierenden nennen allerdings Gründe für diese Arbeitsweise, die einleuchtend klingen: die Konfirmanden sind motivierter, wenn sie selbst entscheiden können; Freundschaften können berücksichtigt werden; es gibt kaum Disziplinschwierigkeiten, da die Konfirmanden sich als Interessengruppen zu einem Thema finden; es ist eine viel intensivere Arbeit am Thema möglich.

Allen Systemen ist gemeinsam, daß sie thematisch und zeitlich fest umrissene Kursangebote machen, aus denen eine bestimmte Auswahl getroffen werden muß.

Zahl der Wahlangebote:	33	9	20	6	47	60	33
Mindestens zu wählen:	9	4	6	4	25	13	9

Die Wahlkurse werden zum Teil noch durch mehrere verpflichtende Grundkurse erweitert oder sind eine Ergänzung zu einem durchlaufenden einstündigen Unterricht.

Die Dauer der Kurseinheiten ist wochentags 3 x 120 oder 5 x 90 Minuten; auch werden unterrichtsfreie Samstage dafür genutzt.

Als Kursthemen werden genannt:

Unsere Gemeinde; Christen in der Dritten Welt; Die Botschaft von Rock und Pop; Gottesdienst; Biblische Geschichte erleben; Leben und Leben lassen; Jesus von Nazareth; Die Erde gehört Gott; Vater, Mutter, Essen Trinken (Vaterunser); Wer hat uns was zu sagen?; Das ist mein Leib; Wer bin ich?; Unsere Kirche und andere Kirchen; Meine zehn Gebote; Alte und Junge; Scheiden tut weh; Freundschaft/Liebe/Zärtlichkeit; Wie ist die Bibel entstanden; Was kommt nach dem Tod; Kirche und Ketzer; Beten — nur ein Selbstgespräch; Aberglaube; Kirchenlieder für junge Menschen; Sekten; Was können wir für den Frieden tun; Evangelisch/Katholisch; Martin Luther King/Für den Frieden wirken; Taufe und Konfirmation — Bedeutung für das Leben?

Zu den bereits genannten Vorzügen eines Kurssystems kommt noch eine strukturelle Hilfe für die Unterrichtenden: durch die Ausschreibung liegt fest, wieviel Zeit ihnen für einen thematischen Schwerpunkt zur Verfügung steht. Das bedeutet eine genauere Planung und Vorbereitung der einzelnen Stunden und führt zu einer bewußten Auswahl und Präzisierung der beabsichtigten Ziele.

## 6. MITARBEITER IM KONFIRMANDENUNTERRICHT

Von den antwortenden Kolleginnen und Kollegen arbeiten die meisten alleine mit ihren Konfirmanden.

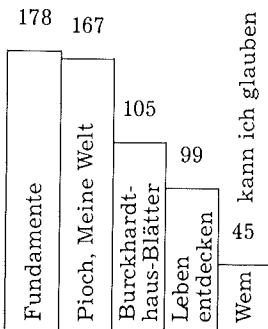
Auf insgesamt 350 Rückmeldebogen, also bei 70% der Ankreuzungen, heißt es: „In unserer Gemeinde ist der Konfirmandenunterricht ausschließlich Sache des Pfarrers/der Pfarrerin.“ Diese Tatsache zeigt sicher das starke Engagement der Pfarrer/-innen für die Arbeit mit Konfirmanden im Sinne eines Gemeindeaufbaus. Sie hat aber auch eine bedrückende Komponente: Was und wer Kirche ist, bindet sich an die Person des Pfarrers/der Pfarrerin. Der Unterricht basiert dann allein auf der Beziehung Pfarrer/-in : Konfirmand/-in oder Pfarrer/-in als Erwachsene und Konfirmanden als Jugendliche.

Bei aller Bedeutung des Pfarrers/der Konfirmatorin in diesem Begegnungsprozeß der Jugendlichen mit der Kirche, werden doch von den Konfirmanden auch Erwartungen auf sie projiziert, denen Kolleginnen und Kollegen längst nicht immer nachkommen können. Auch wird so den Jugendlichen kaum deutlich, daß unsere Gemeinden ausschließlich von den Menschen leben, die in ihnen mitarbeiten und bereit sind, für sie Verantwortung zu übernehmen. So wäre es für die Konfirmanden sehr gut, wenn ihre Konfirmandenzeit gerade auch dazu genutzt würde, durch Begegnungen das Engagement möglichst vieler Gemeindemitglieder zu erfahren. So ist es sehr erfreulich, daß wenigstens in 75 Gemeinden (gut 15% aller Nennungen) Gemeindemitglieder bei bestimmten Themen im wöchentlichen Konfirmandenunterricht mitarbeiten. Ihre Mitarbeit ist sicher eine besonders gute Anschauung für lebendige Gemeinde.

Geschickt ist es auch, wenn die hauptamtlichen Mitarbeiter der Kirchengemeinde in den Unterricht integriert werden. Genannt sind da 55 x Gemeindepädagogen/innen (13%); 49 x Organist/-in (10%); 24 x Gemeindegewerter (5%); 15 x Küster/-in (3%). Als Einzelnennungen (1-3mal) werden Erzieherinnen, ZDL, Dekanatsstellenleiter DW und Pfarramtssekretärin genannt. Um so breiter die Basis für menschliche Begegnungen im Konfirmandenunterricht ist, desto größer sind die Möglichkeiten für die Konfirmanden, Kontakte zu den Mitgliedern der Kirchengemeinde zu knüpfen, und so auch die Anschauungs- und Meinungsbreite christlicher Gemeinde kennenzulernen.

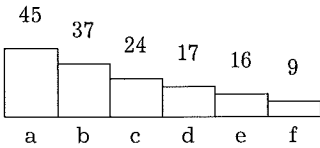
## 7. MATERIALIEN IN DER KONFIRMANDENARBEIT

Durch die Umfrage sollte herausgefunden werden, welche Unterrichtsbücher/-blätter oder andere Materialien sowohl für die Hand des Konfirmanden als auch für die Unterrichtenden im Gebrauch sind.



Es ist schon erstaunlich, daß bei der Möglichkeit von Mehrfachnennungen auf den ersten fünf Positionen mit 594 Angaben vorgefertigte Unterrichtsmaterialien für die Hand des Konfirmanden liegen. Das feste Konfirmandenbuch (Fundamente; Leben entdecken; Wem kann ich glauben) liegt leicht vor Blattsammlungen wie Pioch, Meine Welt und den Burckhardtthausblättern.

In einem zweiten Block, aber schon mit weit geringeren Nennungen, werden dann Materialien genannt, die einer stärkeren Vorbereitung durch die Unterrichtenden bedürfen. Die Schriftenreihe



KU-Praxis (a), V. Lowtzow, Neue Formen des Konfirmandenunterrichts (b), Früchtel, Auf dem Weg (c), Arbeitsmappe Württemberg (d), Gerlach, Bausteine Konfirmandenblätter (e) und Maser/Reimer, Lebendige Konfirmandenarbeit (f) sind im Gebrauch.

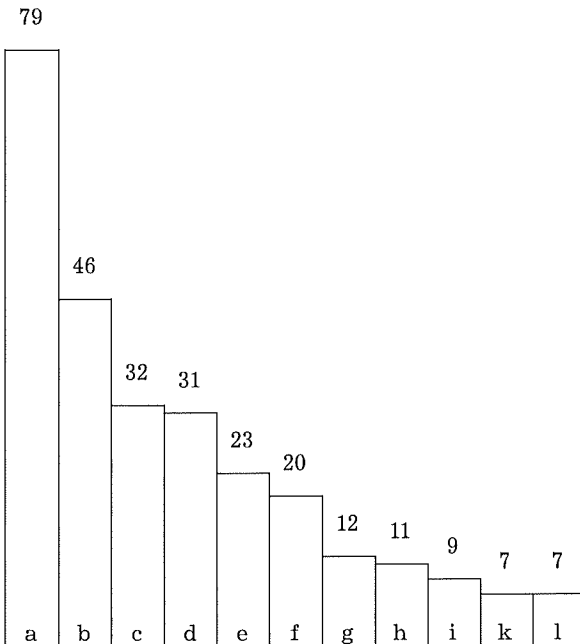
Die Ausdifferenzierung der häufigsten Materialien nach Propsteien (jeweils Position 1—6) zeigt ein recht ausgeglichenes Bild. Es gibt danach keine regionsspezifischen KU-Materialien.

	SST	NST	O	R	SN	NN	F	Ø
Pioch	1	3	2	3	2	1	1	1,8
Fundamente	2	4	1	1	1	2	2	1,8
Burckhardthausblätter	4	5	3	5	3	4	3	3,8
Bibel	6	2	4	2	4			4,3
Katechismus						6	6	
Leben entdecken	3	6	5	4	5	3	5	4,4
KU-Praxis	5	1	6	6	6	5	4	4,7

Die ehemals klassischen Materialien des Konfirmandenunterrichts haben als direktes Unterrichtsmaterial im Sinne eines Unterrichtsbuches nur noch eine marginale Bedeutung: Bibel (24), Katechismus (24) und Gesangbuch (15).

Dies ändert sich jedoch bei der Fragestellung, aus welchen Quellen sich die selbsterstellten Materialien des Konfirmandenunterrichts speisen.

Die Umfrage ergibt, daß von den Befragten nur 182 keine eigenen Materialien benutzen, dagegen melden 316, sie hätten eigene Materialien, aber in nur 156 Antworten werden auch ihre Quellen benannt.



Unter den Quellen, aus denen einige Materialien zusammengestellt werden, befinden sich viele der Druckerzeugnisse, die auch schon bei den Unterrichtsbüchern genannt wurden:

Pioch, Meine Welt (32; c), Fundamente (31; b), Burckhardthausblätter (20; f), Leben entdecken (12; g) und Arbeitsmappe Württemberg (7; k).

Am häufigsten wird als Quelle der eigenen Unterrichtsmaterialien die Bibel (79; a) genannt, auch Katechismus (23; e) und Gesangbuch (7; l) haben hier ihren Platz. Von einem knappen Drittel der Pfarrer/-innen wird auch die Schriftenreihe KU-Praxis (46; b) zur Unterrichtsvorbereitung heran-

gezogen und die Materialhefte der Beratungsstelle Frankfurt (11; h) sowie Froer, Spielbücher (9; i) sind in Gebrauch.

Hinzu kommen die Nutzung von Schönberger Heften (6), + + + Im Gespräch (5), Jugendzeitschriften (4), CVJM-Materialien (2), Dritte Welt Spiele (3), sowie Wilk, Straßen der Bibel (2). Es zeigt sich, daß die Steinbrüche für den Bau eines eigenen KU-Konzeptes sehr unterschiedlich sind. Aber es sind eine ganze Anzahl von didaktisch aufbereiteten Materialien mit methodischen Anregungen darunter. Daneben werden eben Elemente aus vorliegenden Druckerzeugnissen auszugsweise in die eigene Konzeption eingearbeitet. Überwiegend handelt es sich bei den Quellen um die Kombination mehrerer Entwürfe.

Ganz selten wird nur ein einziges Material angegeben: Bibel (23 x) und Katechismus (2 x). Erfreulicherweise werden allerdings sonst weithin beide mit sehr viel eher konfirmandengerechteren Texten, Bildern und Liedern verknüpft.

## 8. MÖGLICHE KONSEQUENZEN

Die Umfrage kann auf keine früheren Erhebungen zurückgreifen, daher ist es nicht möglich, eine Entwicklung der Konfirmandenarbeit zum jetzigen Stand hin nachzuzeichnen. Der vorliegende IST-Stand legt es aber nahe zu überlegen, welches die Perspektiven im organisatorischen Bereich für die Arbeit mit Konfirmanden in der Volkskirche der 90er Jahre sein könnten.

I. In immer mehr Gemeinden sollte die Arbeit mit Konfirmanden — gerade auch bei abnehmender Konfirmandenzahl — früher beginnen, etwa als Vorkonfirmandenunterricht.

Durch die längere gemeinsame Zeit mit Konfirmanden gibt es mehr Möglichkeiten zu ausführlicheren und intensiveren Gesprächen miteinander, sowie weit mehr informierende und praktizierende Begegnungen mit der christlichen Gemeinde. Dies scheint notwendig, da die kirchliche Traditionsvermittlung durch Eltern und Familien in vielen Gesellschaftskreisen stark nachläßt und da und dort schon verschwunden ist.

II. Wochenenden mit Konfirmanden helfen, den Kontakt zur Gemeinde enger zu knüpfen und ermöglichen leichter ganzheitliches Lernen. Diese Chance sollte vermehrt genutzt werden.

Erfahrungen werden oft an deren Orte gebunden. Wenn also die Konfirmanden bei Spiel und Nachdenken, gemeinsamem Essen und Feiern in den Räumen der Kirchengemeinde heimisch werden, dann wird bei ihnen um so leichter haften bleiben, daß die Kirche für unterschiedliche Lebenssituationen Raum und Hilfe bietet.

III. Wenn in einer Gemeinde mehrere Pfarrer/-innen arbeiten oder sich eine nachbarliche Kooperation anbietet oder weitere Gemeindemitglieder zur Mitarbeit bereit sind, dann sollte ernsthaft überlegt werden, ob das Themenangebot für die Konfirmanden nicht durch ein Kurssystem erweitert werden könnte.

Sicher wird bei der möglichen Wahl von interessierenden Themen die Motivation bei allen Betroffenen steigen. Bei einer Alternative zwischen eher kognitiv und mehr pragmatisch orientierten Kursen, können Konfirmanden das für sie wichtigste auswählen.

Dies ist auch meist das Richtige, denn Christsein ist ein lebensgeschichtlich bedingter Prozeß. Über das Angebot von verpflichtenden Grundkursen und die Themenwahl bleibt den Verantwortlichen die Möglichkeit, den Rahmen ihres KU abzustecken und doch einen Freiraum für persönliche Akzentsetzungen der Konfirmanden zu eröffnen.

IV. Es wird noch zu viel und ausschließlich mit dem traditionellen Konfirmandenbuch gearbeitet. Diese Materialien sind meist stark kognitiv ausgerichtet und auch weder auf die jeweiligen Konfirmandengruppe noch auf Person und Intention des Unterrichtenden/der Unterrichtenden abgestellt. Nötig sind Arbeitselemente, die spielerische Zugänge zu Themen eröffnen und die jeweiligen oft von Jahrgang zu Jahrgang unterschiedlichen kognitiven Prägungen der Konfirmanden ebenso aufnehmen, wie der Tat-



sache Rechnung tragen, daß 95% der Konfirmanden aus kirchlich/christlich-distanzierten Elternhäusern kommen. Unterrichtsmaterialien müssen den Unterrichtenden und Mitarbeitern inhaltlich und methodisch den Raum lassen, der es ihnen ermöglicht, Aspekte einer Thematik zu verstärken oder auch wegzulassen.

V. Die Gemeinde lebt von den sich in ihr engagierenden Mitgliedern, also von menschlichen Beziehungen, in denen sich Glaube und Überzeugung ausdrückt. Darum sollten vermehrt Mitarbeiter/-innen an der regulären Arbeit mit Konfirmanden beteiligt werden.

Wichtig ist, daß die Konfirmanden in der Zeit des engeren Kontaktes mit der Kirchengemeinde Menschen begegnen, die sich um sie kümmern und sich in der Kirche für deren Inhalte und Überzeugungen einsetzen. Gemeint ist ein Einsatz im Sinne der Zeilen, die der Apostel Paulus an die Christen in der Gemeinde Korinth geschrieben hat: (2. Kor. 3,2-3) „Ihr seid unser Brief, in unsere Herzen geschrieben, gekannt und gelesen von allen Menschen! Es ist doch offenbar geworden, daß Ihr ein Brief Christi seid, durch unseren Dienst zubereitet, geschrieben nicht mit der Tinte, sondern mit dem Geist des lebendigen Gottes, nicht in steinerne Tafeln, sondern in fleischerne Tafeln des Herzens.“

VI. Die guten Erfahrungen aller Beteiligten auf Konfirmandenfreizeiten drängen zu der Empfehlung, mehr als zwei Freizeiten anzubieten, da die Chancen hier, Gemeinschaft mit der Gemeinde (den Mitarbeitern) und als Gemeinde (die Konfirmandengruppe) zu erleben, am größten sind. Unser Leben und Erleben braucht Höhepunkte, um im Alltäglichen bestehen zu können. Für Konfirmanden bergen gerade Freizeiten Möglichkeiten solcher Erfahrungen.

Nutzen wir diese Gelegenheiten um der Jugendlichen und der Botschaft willen, denen wir verpflichtet sind.

## Grenzen als Brücken

### Ökumenisches Lernen auf einer Studienfahrt durch Polen

Gerd Wiesner

#### I. ZUGÄNGE UND ERSTE SCHRITTE

Von Zeit zu Zeit organisiert das RPZ Studienreisen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Fort- und Weiterbildungskurse. Vom 22. 6. bis 4. 7. 1987 führt erstmals eine Studienfahrt nach Polen, und ich möchte daran Möglichkeiten ökumenischen Lernens in der Lehrerfortbildung aufzuzeigen versuchen.

Das Stichwort *Ökumenisches Lernen* entwickelt sich mehr und mehr zu einem Leitbegriff heutiger Religionsdidaktik. Das ist eine Frucht der ökumenischen Diskussion in den letzten 20 Jahren; denn seit der Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Uppsala 1968 ist die Einsicht gewachsen, daß das

Zusammenleben der Menschen weltweit eine umfassende Lernaufgabe bildet, die alle Kirchen verpflichtet und an der jeder einzelne Christ teilhat. Auf der Vollversammlung in Vancouver 1983 wurden deshalb die Kirchen „eine Gemeinschaft der Lernenden“ genannt. Und die 1985 erschienene EKD-Arbeitshilfe „Ökumenisches Lernen“ versuchte, diesen neuen ekklesiologischen Ansatz für die vielfältigen kirchlichen Handlungsfelder zu konkretisieren. Die in dem Buch „Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht“ gesammelten Studien schließlich, die eine Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts 1987 vorgelegt hat, fragen nach

den spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten solchen Lernens im schulischen Unterricht. Hier wird die intendierte Lernbewegung, welche alles pädagogische Handeln der Kirchen — nicht zuletzt auch den Bereich der Erziehung — betrifft, so umschrieben: Es geht nicht zuerst und nicht allein um eventuelle neue Lerninhalte, vielmehr „um eine Lernperspektive, unter der man sich und den anderen, das Vertraute und das Fremde, das Trennende und das Gemeinsame schärfer und deutlicher sieht als vorher — und sich in Bewegung setzen läßt, um gemeinsame Möglichkeiten des Glaubens und Handelns, des Lebens und Überlebens zu finden.“ (1).

Die angezeigte Studienfahrt steht unter dem Motto „*Polen entdecken*“. Es deutet die Motivation an, mit der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Reise antreten; denn ungeachtet der organisierten oder spontanen Hilfsaktionen für Polen, an denen sich viele von uns in den letzten Jahren — manche zusammen mit ihren Schulklassen — beteiligen konnten und die häufig zu dauerhaften Briefkontakten über die Grenzen hinweg geführt haben, liegt Polen für die meisten doch nicht unmittelbar im Blickfeld. Die Rundfahrt durch Polen trägt folglich weithin den Charakter einer Erstbegegnung. Sie gilt einem Land und seinen Menschen, mit deren Kultur und Religion, Gesellschaft und Geschichte nur wenige aufgrund persönlichen Erlebens und eigenem Augenschein vertraut sind.

Es versteht sich von selbst, daß eine derartige Studienreise mancherlei touristische Aspekte umfaßt. Das ist schon durch den Umstand gegeben, daß die organisatorische Abwicklung in Händen des staatlichen polnischen Reisebüros liegt. Jedoch nicht der Tourismus bildet das Hauptinteresse; hier waren wir deshalb bei der Planung auch keineswegs auf „Vollständigkeit“ bedacht. Unser Ziel sind Möglichkeiten der ökumenischen Begegnung und der Austausch über Fragen der Erziehung. Laut Ausschreibung stehen demnach folgende Momente im Vordergrund:

— *Menschen kennenlernen und mit ihnen sprechen,*

- *bedeutsame Orte der Geschichte Polens erkunden,*
- *die Landschaft erwandern und genießen,*
- *täglich Zeiten der Meditation suchen.*

Die Studienfahrt soll ganzheitlichen Lernprozessen Raum geben, wie sie die gesamte religionspädagogische Arbeit des RPZ kennzeichnen und besonders für ökumenisches Lernen konstitutiv sind. (2)

Wir sind nicht die ersten, die sich nach Polen auf den Weg machen — in ein Land, das vielen in der Bundesrepublik heute vielleicht emotional nähergerückt ist als jemals zuvor und das dennoch fremd und fern erscheint. Andere haben sich vor uns um Kontakte bemüht. Sie haben Schritte der Annäherung zwischen den Völkern und Kirchen eingeübt. Sie haben Trauerarbeit geleistet und eindrucksvolle Zeichen der Versöhnung initiiert. In allem waren es die Gastgeber in Lande selbst, die sie nach besten Kräften unterstützt haben, ermutigt und behutsam begleitet.

Bei der Planung unserer Studienfahrt und in zwei Vorbereitungsseminaren konnten wir von solchen Erfahrungen profitieren.

Namentlich aufführen möchte ich hier die Personen und Einrichtungen, die — angesiedelt im Umfeld der EKHN — das Unternehmen von Anfang an mit beraten und inhaltlich gefördert haben. Das tue ich dankend — und zugleich in der Hoffnung, daß sich vielleicht auch andere zu Projekten anregen lassen:

- Dr. K. Würmell, Frau N. Leudesdorff, OKR J. Telschow  
**Zeichen der Hoffnung — Znaki Nadziei e.V.,**  
Eschersheimer Landstraße 565,  
6000 Frankfurt 50,  
Telefon: 069 / 53 02-262
- Prof. Dr. E. Dautzenroth,  
**Deutsche Korczak-Gesellschaft e.V.,**  
Karl-Glöckner-Straße 21,  
6300 Gießen  
Telefon: 06 41 / 43 169
- Dr. A. Lawaty  
**Deutsches Polen-Institut ,**  
Alexandraweg 26,  
6100 Darmstadt, Tel.: 0 6 1 51 / 4 50 77

## II. DAS LAND ERFAHREN — STATIONEN DER REISE

### 1. Tag

Einreise über Görlitz/Zgorzelec, Fahrt über Legnickie Pole (Kirche der spätbarocken Benediktinerabtei) — Rogoźnica (Konzentrationslager Groß-Rosen) — Ksiaz (Burg nahe Świebodzice) nach Walbrzych/Waldenburg  
Übernachtung: Waldenburg

### 2. Tag

Świdnica/Schweidnitz (evang. Fachwerkkirche 17. Jh.) — Czystochowa/Tschenstochau (Kloster Jasna Góra/Schwarze Madonna) — Kraków/Krakau  
Übernachtung: Krakau

### 3. Tag

Stadtbesichtigung — vor allem: Marienkirche (Veit-Stoß-Altar), Alte Synagoge (älteste Polens vom Anfang 16. Jh., 1956-59 rekonstruiert) und Wawel (Schloß und Dom) — Muzeum Historii Krakowa (Krakauer Weihnachtsskripen) und/oder Czartoryski-Sammlungen (Malerei 14.—18. Jh.) — Gespräch Prof. Dr. Jozef Tischner, Papst-Akademie  
Übernachtung: Krakau

### 4. Tag

Fahrt nach Óswiecim/Auschwitz und Birkenau (Museum — Begegnungstätte der Jugend — Begegnung mit der Zeitzeugin Frau Martha) — Besuch beim Holzbildkünstler Jan Staszak — Rückkehr über Nowa Huta (Kath. Kirche)  
Übernachtung: Krakau

### 5. Tag

Jedrzejów (evtl. Uhrenmuseum) — Kielce — Świątokrzyskie Gebirge (Benediktinerkloster Świąty Krzyż auf dem Berg Lysa Góra — Nationalpark — Partisanengebiet 2. Weltkrieg) — Warszawa/Warschau  
Übernachtung: Warszawa

### 6. Tag

Stadtbesichtigung (u.a. Korczaks Kinderhaus Dom Sieroth in der Krochmalna 92 (heute: ul. Jaktorowska)) und jüdischer Friedhof Okupowa mit Korczak-Denkmal) — eigene Erkundungen: Museum in Gestapokeller, Sammlung Zimmerer u.a. — abends Konzert (oder Oper)  
Übernachtung: Warszawa

### 7. Tag

Gottesdienst in der St. Trinitatis-Kirche und Treffen mit Vertretern der Ev.-luth. Kirchengemeinde (Pfarrer W. Nast) — Lazienki Park oder Museen nach Wahl  
Übernachtung: Warszawa

### 8. Tag

Empfang am Sitz des Polnischen Ökumenischen Rates (Direktor A. Wojtowicz) und in der Christlichen Theologischen Akademie (Prof. Dr. J. Niemczyk) — Besichtigung Schloß Wilanów  
Übernachtung: Warszawa

### 9. Tag

Fahrt nach Poznań/Posen über Niepokolanow (Pater Kolbe Kloster) und Zelazowa Wola (Geburtsort von Chopin) — Gespräch mit Prof. Dr. I. Obuchowska (Lehrstuhl Kinderpsychopathologie) über Schule und Erziehung in Polen  
Übernachtung: Posen

### 10. Tag

Stadtbesichtigung — Begegnung mit Lehrern/Erziehern im Kulturpalast — Kathedrale - Gespräch Pfarrer T. Raszyk — abends Oper  
Übernachtung: Posen

### 11. Tag

Besuch im West-Institut (Gespräch über die deutsch-polnischen Beziehungen) — Ausflug nach Gnesno/Gnesen (Hauptstadt Polens in der Frühzeit — Dom/Portal mit Darstellung der Legende vom Hl. Adalbert aus der Romanik) und Lednógóra (Insel auf dem Lednica-See: Archäologisches Reservat mit dem Sitz der ersten Herrscher Polens und den Ruinen der ersten Kirche)  
Übernachtung: Posen

### 12. Tag

Exkursion nach Kórnik (Schloßmuseum und Park), Rogalin (Historischer Park mit tausendjährigen Eichen) und Krakowo (Haus der Malerin K. Powidzka-Niklewicz — Begegnung mit Prof. Dr. K. Obuchowski (Vize-Präsident der Association for the Providing of Lodgings to Orphans)  
Übernachtung: Posen

### 13. Tag

Rückfahrt nach Kronberg über Swiecko/Frankfurt a.O.

### III. PERSPEKTIVEN ÖKUMENISCHEN LERNENS

Die folgenden Überlegungen sind im Rückblick auf frühere Erfahrungen im Land formuliert und Ausdruck langjähriger Verbundenheit mit Freunden. Die Niederschrift erfolgt indes wenige Tage vor Antritt der Reise. Sie spiegelt also die Gedanken, Ängste und Hoffnungen wider, die mich vor den erwarteten Begegnungen bewegen. Zugleich fließen frische Eindrücke vom Frankfurter Kirchentag ein. Die persönliche Beteiligung und die situative Bedingtheit meiner Ausführungen, ergänzt durch Bilder und Zitate, möchte ich nicht verbergen.

#### (1) Lernen an Grenzen

Wer nach Polen reist und das Land bewußt erlebt, erfährt Grenzen vielfältiger Art — im wörtlichen wie im übertragenen Sinne. Und jede von ihnen bildet auf unterschiedliche Weise Anlaß zu grenzüberschreitendem Lernen.

Wir werden polnischen Boden an einer Stelle betreten, wo vor 1945 niemals eine Grenze gezogen worden war: an der Lausitzer Neiße, die durch das ehemalige Görlitz fließt und heute die deutsche Stadt vom polnischen Zgorzelec trennt. Für die meisten unserer Gruppe beginnt hier bereits jenes Neuland, das für sich zu entdecken sie nun bereit sind. Wohl nicht ohne Grund ist ihnen dieses Land europäischer Kultur und Geschichte, das doch seit dem Mittelalter zahlreiche deutsche Scholaren, Handwerker und Kaufleute beheimatet hat, bislang wenig vertraut. Neben zeitgeschichtlich bedingten Erschwernissen mag hier ungewußt jene geistige Barriere nachwirken, die schon lange vor der Zeit des Nationalsozialismus das Denken weiter Kreise in Deutschland behindert hat: die Einstellung nämlich, daß die Polen es nicht wert seien, beachtet und geliebt zu werden. Weil sie anders waren, schienen sie kein Teil von uns zu sein, sondern allenfalls der Staatsräson der mächtigeren Nachbarn im Wege zu stehen.

Einige der Mitreisenden werden den Grenzübergang anders erleben: Er bedeutet Rückkehr in das Land früher Kindheit oder Einkehr in die unbekann-

te Heimat der Eltern. Gespannte Erwartung mag sich mischen mit der begreiflichen Furcht, alte Wunden könnten fühlbar werden, — lange zugedeckt, niemals verheilt. Der katholische Theologe Franz Scholz hat in seinem „Görlitzer Tagebuch 1945/46“ (3) die Ereignisse der letzten Kriegs- und der ersten Nachkriegsjahre festgehalten — geschrieben aus der Sicht eines ständigen Grenzgängers. Denn seit 1940 hatte er sich, ihrer Sprache mächtig, der polnischen Kriegsgefangenen im Lager Görlitz-Ost angenommen, — fünf Jahre später in gleicher Weise der deutschen Restbevölkerung in Zgorzelec.

Mehrfach werden wir auf unserer Reise frühere Grenzen erreichen, von denen heute niemand mehr spricht und die man im Geschichtsatlas aufsuchen muß: Grenzen zwischen Preußen, Österreich und Rußland. Eine von ihnen lag beispielsweise — auf der Straße von Warschau nach Posen — kurz vor Września (Wreschen). Als Religionspädagogen ist es uns aufgegeben, der katholischen Schulkinder zu gedenken, denen ihre Lehrer 1901 — das war ein Nachhall des Bismarckschen Kulturkampfes — unter Prügelstrafe den Gebrauch des muttersprachlichen polnischen Katechismus verwehrt haben; die Eltern und Schüler reagierten darauf mit einem Schulstreik. (4)

Angesichts der jahrhundertelangen Grenzziehungen und -verschiebungen mag man sich fragen, wo denn nun Polen überhaupt liege, — das „eigentliche“ Polen. In der Begegnung mit den Menschen dieses Landes stellt sich, wie ich mir wünsche, ein Perspektivwechsel ein: Grenzen müssen nicht notwendig als Trennungslinien erlebt werden. Genau genommen markieren sie die Stelle, wo zwei Teile sich innig berühren und aufs engste zusammengefügt sind. (5) Solcher Perspektivwechsel tut not — beim persönlichen Wachstum wie im Umgang mit Geschichte, Religion und Kultur. Spricht nicht Czeslaw Milosz (6) von solcher Gemeinsamkeit?

Erde

Meine süße europäische Heimat,  
Der Falter, der sich auf deine Blumen  
niedersetzt, befleckt seine Flügel mit Blut,  
Blut füllt die Kelche der Tulpen,  
Schillert als Stern auf dem Boden der Winden  
Und spült das Korn deines Getreides.

Deine Menschen wärmen ihre blauen Hände  
An der Wachskerze der Schlüsselblume  
Und hören im Feld den Wind  
In den Läufen entschierter Waffen heulen.

Land, wo es keine Schande ist, zu leiden,  
Wo man bewirtet wird mit dem Glas Galle,  
Auf dessen Grund  
das Gift der Jahrhunderte lauert.

In deinen zerrissenen Abend  
der nassen Blätter,  
An Gewässern, in denen immer noch Rost  
Verfallener Rüstungen der Zenturien fließt,  
Am Fuße zerschmetterter Türme,  
Im Schatten der Spindel wie ein Schatten  
von Aquädukten,  
Unter dem ruhigen Baldachin  
aus Eulenflügeln,  
Fällt der rote Mohn,  
vom Reif der Tränen geköpft.

1950

## (2) Lernen im Erinnern

Unweit von Poznań begleiteten meine Frau und ich 1979 unsere Freunde auf einem Spaziergang durch Wiesen und Wälder an der Warta. Wir kehrten bei einer Malerin ein. Bevor wir ins Haus gebeten wurden, schnitt die Gastgeberin eine aufgeblühte Rose und überreichte sie meiner Frau. Wir waren tief berührt von dieser Geste der um viele Jahre älteren Dame, deren Gestalt Würde ausstrahlte und von Arbeit gezeichnet war. In dem Moment ahnten wir noch nicht, was wir später erfahren sollten: Deutsche hatten das Haus seit langem nicht betreten; unsere Vorgänger waren 1939 gekommen, um den Vater der Malerin, einen Kunsthistoriker, abzuholen und zu erschießen. Und ihr erster Ehemann war bald nach Kriegsende an den Folgen in Auschwitz erlittenen Leidens verstorben.

Jüdische Weisheit lehrt: „Das Vergessen wollen verlängert das Exil, und das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung.“ Im Erinnern zu lernen, ist eines

unserer wichtigsten Ziele in Polen, trägt doch das ganze Land die Wundmale in deutschem Namen begangener Verbrechen und deren Folgen. Anlässlich der Öffnung der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Auschwitz hat D. Goldschmidt gesagt: „Vorgeschichte und Geschehen von Auschwitz lassen die Besucher aus aller Welt, lassen die Besucher aus Polen, aus den deutschen Staaten, aus Israel fragen und antworten, wie sie einander sehen, was sie einander sagen können, damit Einsicht gewonnen, Frieden wachsen und Leben blühen können.“  
(7)

Anzeichen eines wieder auflebenden Antisemitismus, neuer Intoleranz und eines verantwortungslosen Umgangs mit der nationalen Geschichte verleihen solchen Worten bedrängende Aktualität.

In unserem Vorbereitungsseminar äußerten fast alle, daß sie dem Tag in Auschwitz mit Angst entgegensehen. Aber wie viele vor uns wollen wir uns nicht dem Schmerz oder anderen womöglich abgewehrten Gefühlen entziehen. Sie wahrnehmend und uns zu eigen machend, können wir vielmehr lernen, uns aus Erstarrung zu lösen, uns dem Leben zu öffnen, handlungsfähiger zu werden – auch hinsichtlich der erzieherischen Aufgaben.

Was davon wollen und können wir unseren jungen Menschen mitteilen, den Nachgeborenen der mit Schuld Beladenen? J. Hronowski, einer der Überlebenden, nannte mir vor Jahren, als ich ihn nach möglichen Zugängen im Unterricht mit lernschwachen Schülern fragte, das Bild „Rückkehr der Strafkompagnie“, gemalt von seinem Mithäftling W. Siwek. Dazu erhielt ich die folgende Erläuterung (8):



Wladislaw Siwek: Rückkehr der Strafkompagnie (gemalt 1948)

### Rückkehr der Strafkompagnie

Im Hintergrund rechts das Eingangstor zum Lager Auschwitz mit der Aufschrift „Arbeit macht frei“. Von dort her bewegt sich in langer Kolonne die Strafkompagnie mit gestreiften Anzügen und den sog. Fluchtpunkten, roten Zeichen auf Rücken, linker Brust und linker Hosennaht; sie waren damit als Häftlinge erkennbar, welche immer bewacht werden mußten.

Die Gruppe zieht in großem Bogen von rechts nach links und verschwindet dann. Die Menschen sind restlos erschöpft, vergammelt, verwundet — angetrieben von Kapos und SS-Leuten, die mit Knüppeln und Ochsenziemern den Häftlingen drohen und auf sie einschlagen.

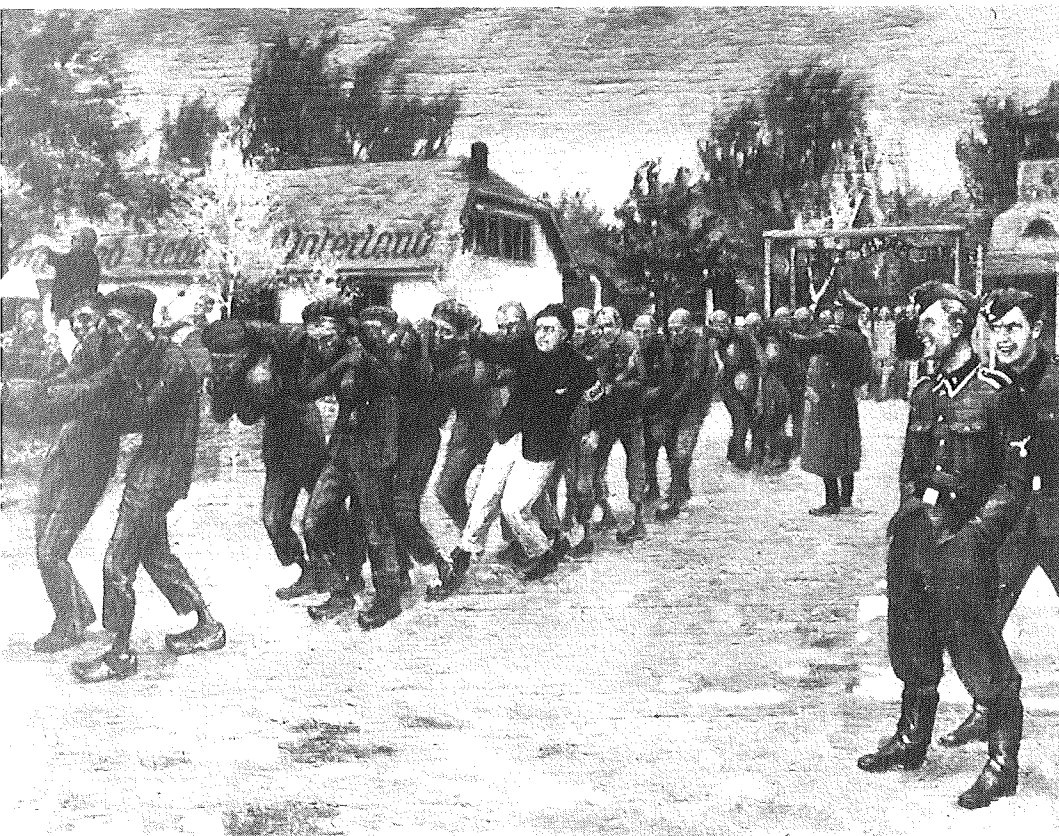
In der Mitte einige zerschundene Leute, welche mit letzter Kraft von ihren Mit-Häftlingen getragen werden. (Auch sie wurden beim Appell gezählt und durften deshalb nicht verloren gehen; der

Wert pro Leiche wurde mit 1 200 RM angegeben.)

Vier Häftlinge gehen gebeugt unter einer Trage — sie diente bei der Arbeit zum Transport von Erde. Auf ihr sitzt halb aufgerichtet ein Häftling, völlig erschöpft und blutend. In seiner Hand hält er aufrecht einen Spaten, ein Kreuz andeutend. Auf dem Kopf einen Kranz aus Laub — die Dornenkrone vom Kreuzweg Christi.

Im Hintergrund spielt das Orchester. Darüber sieht man das Schindeldach der Küche; in 1 m großen Buchstaben steht darauf geschrieben: „Es gibt einen Weg zur Freiheit. Seine Meilensteine heißen Gehorsam, Fleiß, Ordnung, Sauberkeit, Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit, Nüchternheit, Opfersinn und Liebe zum Vaterland.“ (9)

Vollgefressene SS-Leute begleiten die Szene, lachend und spottend. Es handelt sich um eine Schau, die von den Kapos für die SS gedacht war.



Der ersten Erschütterung kann gezieltes Schauen folgen:

- das Elend der Gemarterten und die Ausbeutung menschlicher Solidarität
- das Standhalten der Entkräfteten und die bleibende Würde derer, die „gestorben werden“
- die Wahrheit des Christus-Symbols im Moment seiner Verhöhnung
- die Demütigung von Künstlern, damit Musik die Gefühle der Ohnmacht und des Schreckens vertiefe
- der Hunger nach Leben im Kontrast zur seelischen Selbstverstümmelung der Mächtigen
- die zynische Pervertierung der Sprache und aller Werte
- ...

### (3) Hoffendes Lernen

Jede ökumenische Erfahrung hält Möglichkeiten interkulturellen Lernens bereit. Die „Entdeckung“ polnischer Kultur und Geschichte im allgemeinen wie

ihrer religiösen Traditionen im besonderen bildet dementsprechend einen Schwerpunkt unserer Rundreise, so sehr dies selbstredend nur begrenzt einlösbar ist. Wir werden einen Eindruck von der engen Verflechtung der katholischen Kirche mit der Geschichte der polnischen Nation zu gewinnen suchen. Sie hat im Lauf der Jahrhunderte sicherlich mancherlei Wandlungen erfahren, konnte hier jedoch organischer und kontinuierlicher wachsen als anderswo. Ihre heutigen Erscheinungsformen mögen zuweilen rätselhaft oder befremdlich anmuten, deutlich ist, daß selbst das jetzige Polen aus diesem, geschichtlichen Erbe lebt und ihm verpflichtet bleibt.

Dazu gehört in Polen auch die Vielfarbigkeit der Kultur, geprägt durch das jahrhundertelange Nebeneinander verschiedener Volksgruppen mit unterschiedlicher Sprache und Religionszugehörigkeit. Erst die Ereignisse des 2. Weltkriegs und dessen Folgen ließen die

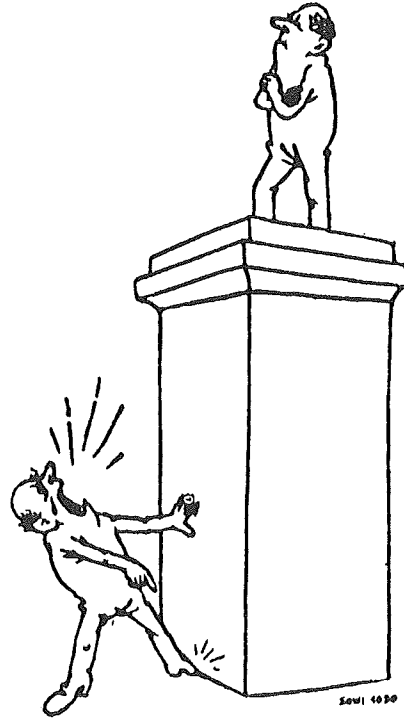
heute zu beobachtende relative Homogenität entstehen. Trauer und Wehmut erfüllt deshalb viele Polen, zeichnete sich doch die „polonitas“ seit dem Mittelalter aus durch Toleranz und Liberalität. Schutz für Minderheiten und Respekt vor Dissidenten galten hier als nationale Tugenden. Und im Unterschied zu den angrenzenden Staaten verabscheute man Ketzerverfolgung und Zwangsbekehrung, Judenhaß und Hexenverbrennung.

Nicht zuletzt kann Polen auf eine reiche pädagogische Tradition zurückblicken; mit Stolz wird darauf verwiesen, daß hier 1773 das erste Kultusministerium in Gestalt der „Kommission für Nationale Erziehung“ entstanden ist.

Daran anknüpfend möchte ich auf einen Gedankengang Jozef Tischners eingehen. In seiner „Ethik der Solidarität. Prinzipien einer neuen Hoffnung“ findet sich ein bemerkenswertes Kapitel zum Thema Erziehung. Dem Autor, einem theologischen Berater und Seelsorger der Gewerkschaft Solidarność, gilt pädagogisches Handeln als eine Frage des solidarischen Lebens und Überlebens. Für ihn ist „die Arbeit des Erziehers ... vor allem eine Arbeit an der Hoffnung des Menschen.“ (10) Und weil ich in seinen Ausführungen vieles von dem wiederzuerkennen meine, was die gegenwärtige Situation in Polen — wie in Deutschland — kennzeichnet, möchte ich unsere ökumenische Studienfahrt auch unter der Perspektive „hoffenden Lernens“ sehen.

Vielleicht sind es die geschichtlich begründeten spezifischen „Polnischen Perspektiven“, welche die Menschen in Polen über die Erziehung nachdenken und nach einem erzieherischen Handeln fragen lassen, das dem Recht des Kindes auf Hoffnung Raum gewährt. Natürlich lauern hier Abgründe; denn es gibt auch scheinbare Erziehung und vor allem „irregeleitete Hoffnungen... Erbaulich für das Herz, aber die Vernunft bleibt leer.“ (11) Um nicht das Ziel einer Erziehung aus und zur Hoffnung zu verfehlen, bedarf es nach Tischner einiger grundlegender Klärungen. (12)

Zunächst einmal dürfe man die allgemeine Leitidee der Hoffnung nicht ver-



Zeichnung: Sowiński, Polnische Perspektiven

wecheln mit der persönlichen Hoffnung, die allein Sache des jungen Menschen sei. Wer hier nicht deutlich zu unterscheiden wisse, werde als Erzieher „nicht nur vom Schlaf aufrütteln, sondern den Aufgeweckten auch noch an der Hand führen. So versucht er etwas zu entscheiden, was der Erzogene allein entscheiden sollte. Die Wahrheit über die Hoffnung ist ganz einfach. Der Erzogene selbst muß die eigene, persönliche Hoffnung finden und sie dazu machen... Erziehung setzt Freiheit voraus.“

Ein „Schlüsselprinzip der Erziehung“ sei des weiteren das „Prinzip der Treue“. Es beruhe auf der Einsicht, „daß ich und du, Erzieher und Zögling im gleichen Wagen fahren.“ Es dürfe nicht dahin kommen, wie Tischner in einem anderen Bild sagt, daß der junge Mensch in einem Boot fahre, der Erzieher hingegen von einem anderen aus gute Ratschläge erteile. Als ein Treuhänder der Hoffnung müsse der Erzieher sich vielmehr selber aufs Spiel setzen: „Im Land der Lüge muß



seine Wahrheitsliebe größer sein als die Wahrheitsliebe des Zöglings. Im Land der Ungerechtigkeit muß seine Gerechtigkeit das Gerechtigkeitsgefühl seiner Zöglinge übersteigen. Im Land des Hasses und der Verachtung muß er am aufrichtigsten und offensten sein. Darauf beruht seine Treue. Wer ihm seine Hoffnung anvertraute, muß wissen, daß der Vertraute mit ihm gemeinsame Sache macht. Gemeinsam, das bedeutet, daß dieser in grundlegenden Fragen ihm einen halben Schritt voraus ist.“

Tischner plädiert entschieden dafür, sich nicht mit dem neuzeitlichen Rollenwechsel in der Erziehung abzufinden, wo „nicht mehr die Menschen erziehen, sondern die Institutionen“. Denn wie könne bei jungen Menschen solidarische Hoffnung entstehen, wenn man sich ihr selber entzieht?

Tischners „Ethik der Solidarität“ bringt für mein Empfinden einen Grundzug polnischen Lebensgefühls zum Klingen, der bis in den Alltag hineinwirkt und die Lebensart dieses Landes auszeichnet. Es ist jene Haltung der Solidarität, die auch der „Christus im Elend“ ausstrahlt — oder in anderer Bezeichnung „Christus, der sich sorgt“. Polnische Bauern schnitzen diese Darstellung nach alten Vorbildern und haben, das Motiv variierend, ergreifende Symbolfiguren im Gedenken an die Opfer der Gewalt geschaffen.

Polen entdeckend, können Grenzen zu Brücken werden.

- (1) K. Goßmann (Hrsg.): Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht. Münster: Comenius-Institut 1987, S. 1
- (2) Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse. Eine Arbeitshilfe der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung. Gütersloh: Mohn 1985, S. 17
- (3) F. Scholz: Wächter, wie tief ist die Nacht? Görlitzer Tagebuch 1945/46. Eltville: G.A. Walter, 3. A. 1986
- (4) K. Staemmler: Polen aus erster Hand. Würzburg 1975, S. 133f
- (5) K. Wilber: Wege zum Selbst. Östliche und westliche Ansätze zu persönlichem Wachstum. München: Kösel, 2. A. 1986, S. 30ff
- (6) C. Milosz: Zeichen im Dunkel. Poesie und Poetik. edition suhrkamp 995. 2. A. 1980, S. 69

- (7) D. Goldschmidt: Konfrontation und Geschichte, in: Neue Sammlung 27/1987, S. 273
- (8) Zuerst abgedruckt in: Junge Christen in Europa. Materialien für den evangelischen RU in der Sek. I, erarbeitet von R. Daunis, H. Hanisch, G. Martin und G. Wiesner. Herausgegeben vom Zentrum für Europäische Bildung. Bonn: Europa Union Verlag, 1984, S. 70
- (9) Wortlaut gemäß freundlicher Auskunft von Krystyna Oleksy, Museum Ausschwitz. Ehemalige Häftlinge berichten, die Aufschrift sei nur kurze Zeit aufgemalt gewesen, wahrscheinlich im Jahr 1943.
- (10) J. Tischner: Ethik der Solidarität. Prinzipien einer neuen Hoffnung. Graz: Styria 1982, S. 107
- (11) aaO S. 159
- (12) aaO S. 108—111



Foto: M. Kopp

# Neues Schulfunkprogramm ab August 1987

Ganz im „Zeichen des Wassermanns“ stehen die Sendungen aus dem neuen Schulfunkprogramm des Hessischen Rundfunks, **Ressort Religion**.

Das Programm von August '87 bis Januar '88 bietet zunächst in einer fünfteiligen Reihe Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der New-Age-Bewegung. Die Reihe (Autorin: Andrea Appel) informiert grundlegend über Strukturen und Formen des New Age, zeichnet die Denkmuster nach und läßt Begeisterte und Gegner zu Wort kommen. In Beziehung zur Religion, Wissenschaft, Medizin und Politik werden die Maxime des „Neuen Zeitalters“ in kritischer Sympathie herausgestellt.

Weitere Themen des neuen Programms mit Wissenswerten zur Religion: Mystik im Islam, Die Bibel als Buch, Ver-rückte Weihnachtsgeschichten. Auch die beliebte Reihe „Streitbare Christen“ wird fortgesetzt mit Porträts über Martin Niemöller und die katholische Friedensorganisation Pax Christi. Die Sendungen werden ab dem 31. 8. 87 ausgestrahlt, jeweils montags und donnerstags um 11.30 Uhr in hr 2.

Einen genauen Überblick über die Sendungen auch anderer Ressorts wie Politik, Literatur und Musik bieten die Begleithefte des Schulfunks, die in allen 41 hessischen Kreis- und Stadtbildstellen bereitliegen.

Hessischer Rundfunk, Schulfunk/Religion, Volker Bernius, Bertramstraße 8, 6000 Frankfurt am Main 1

## IM ZEICHEN DES WASSERMANNS

1. Endzeit oder Wendezeit? — Paradigmenwechsel (New Age und Wissenschaft) K39	7./10.9.87	11.30 Uhr	30'	hr 2
2. Ganz heil . . . mit Leib und Seele (New Age und Medizin) K 51	14./17.9.87	11.30 Uhr	30'	hr 2
3. Die sanfte Verschwörung (New Age und Politik) K 62	21./24.9.87	11.30 Uhr	30'	hr 2
4. „Es war schon immer etwas teurer . . .“ (New Age und Kommerz) K 73	28.9./1.10.87	11.30 Uhr	30'	hr 2

## MYSTIK IM ISLAM

1. (Ursprung und Entwicklung des Sufismus) K 119	16./19.11.87	11.30 Uhr	15'	hr 2
2. („Tariquats“ — Ordensgemeinschaften im Sufismus) K 129	23./26.11.87	11.30 Uhr	15'	hr 2
3. (Versenkungs- und Meditationsmethoden der Sufis) K 142	30.11./3.12.87	11.30 Uhr	15'	hr 2
4. (Die gegenwärtige Ausbreitung des Sufismus) K 154	7./10.12.87	11.30 Uhr	15'	hr 2

## DAS BUCH DER BÜCHER

1. Sendung K 120	16./19.11.87	11.45 Uhr	15'	hr 2
2. Sendung K 130	23./26.11.87	11.45 Uhr	15'	hr 2

## VER-RÜCKTE WEIHNACHTSGESCHICHTEN

1. Sendung K 143	30.11./3.12.87	11.45 Uhr	15'	hr 2
2. Sendung K 155	7./10.12.87	11.45 Uhr	15'	hr 2

## PRIMARSTUFE / GOTT UND DIE WELT

1. Mose in Ägypten — Die Israeliten in der Sklaverei K 132	11.11.87 25.11.87	15.00 Uhr 9.30 Uhr	15' 15'	hr 2 hr 2
2. Mose in Ägypten — Mose führt die Israeliten in ein anderes Land K 132	11.11.87 25.11.87	15.15 Uhr 9.45 Uhr	15' 15'	hr 2 hr 2
3. Zeichen und Symbole — Von Stofftieren und Funksignalen K 144	23.11.87 2.12.87	15.00 Uhr 9.30 Uhr	15' 15'	hr 2 hr 2
4. Zeichen und Symbole — Ist die Taufe so etwas wie „Duschen“? K 145	23.11.87 2.12.87	15.15 Uhr 9.45 Uhr	15' 15'	hr 2 hr 2

## **Fortbildungsveranstaltungen (Oktober 1987 — Februar 1988) im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.**

### **Oktober 1987**

5. — 9. **Ferien- und Familientagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen in der Eingangs- und Primarstufe und schulartübergreifend**  
Thema: „Laßt uns miteinander singen, spielen, loben den Herrn“  
Leitung: H. Heller, RPZ Schönberg
12. — 15. **Fortbildungstagung für Pfarrer/Innen und Mitarbeiter/Innen im KU**  
Thema: „Methoden und Materialien im Konfirmandenunterricht“  
Leitung: Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg, H. Mühlmeier, RPZ Schönberg
12. — 16. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen an Beruflichen Schulen  
Lehrgang des HILF in der Reinhardswaldschule — Lg.Nr.: RWS 87/42/002**  
Thema: „Sterben und Tod als Thema im Religionsunterricht“  
Leitung: Dr. A. Eitz, Freigericht, M. Kopp, RPZ Schönberg, Prof. Dr. Steiger
15. — 17. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen an Sonderschulen**  
Thema: „Die veränderten Bedingungen für evangelischen Religionsunterricht durch die neue Schülergeneration. Schülerbiographien als Ansatzpunkt religionspädagogischer Bemühungen“  
Leitung: H. G. Loos, RPZ Schönberg, N. N.
23. — 24. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen an Beruflichen Schulen**  
Thema: Theologischer Samstag  
Leitung: M. Kopp, RPZ Schönberg
29. — 31. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen an Sonderschulen**  
Thema: „Einführung in den neuen Lehrplan. Erarbeitung von Bausteinen und Konkretionen“  
Leitung: H.-G. Loos, RPZ Schönberg
31. 10. — **Fortbildungstagung zum 20jährigen Bestehen des RPZ — schulartübergreifend**  
1. 11. Thema: „Bibel und Gottesbild““  
Leitung: das Dozentenkollegium des RPZ Schönberg

### **November 1987**

- 2.— 4. **Fortbildungstagung für Schulpfarrer/Innen in der Sek II**  
Thema: „New Age Movement als Herausforderung an Kirche und Religionsunterricht“  
Leitung: Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
9. — 13. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen an Gesamtschulen**  
Thema: Biblische Symbole I: „EXODUS — Israels Urerfahrung und menschliche Grunderfahrungen/Aufbrechen — Unterwegssein — Ankommen“  
Leitung: W. Gerhardt, RPZ Schönberg, Th. Bruinier, PTI Kassel
16. — 17. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen an der Schule für Lernbehinderte**  
Thema: „Vorstellung von Materialien und neuen Liedern zum Thema Advent und Weihnachten (Stern von Bethlehem)“  
Leitung: H.-G. Loos, RPZ Schönberg, N. N.
20. — 21. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/Innen und Pfarrer/Innen in der Sek II**  
Thema: Religionspädagogische Werkstatt  
Leitung: Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg

Schönberger Hefte — Postvertriebsstück  
D 7421 F — Gebühr bezahlt

Abs.: Evang. Presseverband  
Postfach 100 747 — 6000 Frankfurt 1

## noch November 1987

23. — 27. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen in der Eingangs- und Primarstufe**  
HILF-Lehrgang im RPZ Schönberg — Lg.-Nr.: RWS 87/48/030  
Thema: „Symbole entfalten — Elemente aufbauen“, enden Symbolverständnisse in den neuen Rahmenrichtlinien  
Leitung: H. Heller, RPZ Schönberg, G. Eichhorn, Darmstadt, H. Härterich, Kassel
27. — 28. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen an Beruflichen Schulen**  
Thema: „Der Garten als Ort der Heilsgeschichte.“  
Adventstagung für Berufsschulreligionslehrer und Ehemalige.  
Leitung: M. Kopp, RPZ Schönberg, Dr. A. Eitz, Freigericht

## Dezember 1987

7. — 8. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen in der Primarstufe**  
Thema: „Musizieren mit Orff-Instrumenten“  
Leitung: H. Heller, RPZ Schönberg, Ulrich Pietsch, Darmstadt
11. — 13. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen —schulartübergreifend —**  
**1. Vorbereitungsseminar für die TÜRKEI-Studienfahrt (28. 3. — 13. 4. 88)**  
Thema: „Christentum und Islam in der Türkei“  
Leitung: G. Wiesner, RPZ Schönberg, W. Winterbauer, Wiesbaden

## Januar 1988

4. — 8. **Ferien- und Familientagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen an Sonderschulen und schulartübergreifend**  
Thema: „Ausdruck und Wahrnehmung“  
Leitung: H.-G. Loos, RPZ Schönberg, A. Latz-Stotz, Hochheim
15. — 17. **Fortbildungstagung für Pfarrer/innen und Mitarbeiter/innen im KU**  
Thema: „Ehrenamtliche Arbeiten mit Konfirmanden“  
Leitung: Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg, P. Stenger, Darmstadt
22. — 23. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen Pfarrer/innen an Berufsschulen**  
Thema: Religionspädagogische Werkstatt:  
„Religionen im Dialog“ (Teil A)  
Leitung: M. Kopp, RPZ Schönberg, N. N.
28. — 30. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen — schulartübergreifend —**  
Thema: „AIDS: Neue Aufgaben der Erziehung und Beratung in der Schule“  
Leitung: G. Wiesner, RPZ Schönberg
29. — 30. **Fortbildungstagung für Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen in der Eingangs- und Primarstufe**  
Thema: „Biblische Texte erleben: Jesus in Gethsemane —  
Zugangswege zu Leiden und Auferstehung des Menschensohnes“  
Leitung: H. Heller, RPZ Schönberg

---

Anfragen und Anmeldungen sind, sofern es sich nicht um HILF-Tagungen handelt, direkt an das Religionspädagogische Studienzentrum, Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, Telefon 0 61 73 / 40 51, zu richten. Sie werden möglichst frühzeitig erbeten. Ein Programm mit näheren Angaben sowie eine Anfahrtbeschreibung erhalten Sie einige Wochen vor der Veranstaltung. — Die angegebenen Zielgruppen sollen lediglich die Orientierung erleichtern. Häufig wird es nach Anfragen möglich sein, daß am Thema interessierte Pfarrer und Lehrer aus anderen Schularten, Schulstufen und Propsteibereichen an der jeweiligen Fortbildungstagung teilnehmen können.